



VNIVERSITAT  
DE VALÈNCIA

# Máster en Investigación en Didácticas Específicas

Especialidad: Educación Física

## Trabajo Fin de Máster

---

**LOS JUEGOS TRADICIONALES COMO RECURSO  
PARA EDUCAR EN VALORES. EL CASO DEL CEIP  
MOSTEIRO DE CAAVEIRO.**

Jorge Villamuelas Castro

Tutora: Carmen Peiró Velert  
*Curso académico 2018/2019*

## Índice

RESUMEN.....	a
ABSTRACT .....	b
INTRODUCCIÓN .....	1
1. ANTECEDENTES DEL TFM.....	1
2. JUSTIFICACIÓN Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN .....	3
CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN EN VALORES. LOS VALORES EN EL CONTEXTO SOCIAL Y EDUCATIVO .....	6
1. DEFINIENDO LOS VALORES .....	6
1.1 Clasificaciones de los valores .....	7
1.2 Los agentes de socialización en la educación en valores .....	10
2. NORMAS Y ACTITUDES PARA LOS SERES SOCIALES .....	14
3. EDUCANDO EN VALORES EN EL CONTEXTO ESCOLAR .....	16
3.1 Los valores en el primer nivel de concreción curricular .....	19
3.2 Los valores en el segundo nivel de concreción curricular.....	26
3.3 El área de educación física y su relación con los valores.....	27
CAPÍTULO II. EL JUEGO COMO ELEMENTO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.....	29
1. EL JUEGO. DEFINICIONES Y CLASIFICACIONES .....	29
2. RECORRIDO HISTÓRICO DEL JUEGO. LAS TEORÍAS SOBRE EL JUEGO.....	33
3.EL JUEGO MOTOR. INTRODUCCIÓN AL CONCEPTO A TRAVÉS DE LOS DIFERENTES PARADIGMAS .....	39
3.1 El desarrollo positivo a través de la actividad motriz.....	39
3.2 La educación psicomotriz.....	41
3.3 La praxiología motriz.....	44
4. EL JUEGO COMO ELEMENTO SOCIAL Y LÚDICO-CULTURAL.....	46
5. UN JUEGO MOTOR LÚDICO-CULTURAL. EL JUEGO TRADICIONAL.....	47
5.1 Características de los juegos tradicionales .....	49
5.2 Clasificaciones de los juegos tradicionales .....	51
5.3 El juego tradicional en el ámbito escolar de la educación física.....	52
6. INVESTIGACIONES DE REFERENCIA. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN .....	53
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	57
MÉTODO.....	59

1. DISEÑO .....	59
2. PARTICIPANTES .....	60
3. FUENTES DE RECOGIDA DE DATOS .....	61
3.1 Entrevistas. La entrevista semiestructurada .....	61
3.2 Documentos. El diario de campo .....	62
4. PROCEDIMIENTO Y CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	63
5. ANÁLISIS DE DATOS .....	64
RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	67
1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROYECTO BRINQUEDOS .....	67
2. EL PROYECTO BRINQUEDOS: CREACIÓN Y CARACTERÍSTICAS.....	67
3. PROYECTO BRINQUEDOS COMO DINAMIZADOR DEL CENTRO ESCOLAR .....	73
4. ORGANIZACIÓN DE ESPACIOS Y TIEMPOS PARA EL DESARROLLO Y APRENDIZAJE DE LA ACTIVIDAD FÍSICA .....	77
5. EL ENTORNO SOCIAL DEL CENTRO Y SU INFLUENCIA EN EL PROYECTO BRINQUEDOS ....	82
6. VISIBILIZACIÓN Y DIFUSIÓN DEL PROYECTO .....	85
7. LA VISITA DEL CEIP GIRASOLES .....	92
8. VALORES LIGADOS A LA PRÁCTICA DE LOS JUEGOS DE BRINQUEDOS .....	98
CONCLUSIONES .....	106
LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS .....	108
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	110
ANEXOS.....	121

## RESUMEN

El presente estudio tiene como función principal la visibilización de un proyecto educativo, el proyecto Brinquedos, a la comunidad científico-educativa, llevado a cabo en un pequeño municipio de la provincia de A Coruña. En este centro, durante los últimos quince años se ha llevado a cabo un proyecto que utiliza los juegos tradicionales gallegos como vehículo para educar en valores, tanto a su alumnado, como al alumnado que le visita.

A través de un diseño cualitativo de investigación, se ha estudiado el caso de este centro, el CEIP Mosteiro de Caaveiro, indagando acerca de su origen, sus características principales y la repercusión que tiene en el alumnado. Para la realización del estudio, se procedió a entrevistar a dos profesores especialistas de educación física, el promotor del proyecto, Xabi; ya jubilado, y el actual docente y encargado del mismo, Carlos. Ambos nos ofrecieron su visión personal del proyecto y la influencia que tiene. Asimismo, también se entrevistaron, esta vez de manera grupal, a dos grupos de alumnado del último ciclo de educación primaria; uno perteneciente al propio centro, y otro perteneciente al CEIP Girasoles (pseudónimo), un centro urbano de la ciudad de A Coruña.

Los resultados más destacados que nos ofreció el estudio están relacionados con los valores lúdico-culturales que los propios juegos tradicionales llevan consigo. La idea que emana de estos juegos es la de que son parte de la cultura patrimonial gallega y que debe conocerse, protegerse y transmitirse. Para ello, el centro realiza unas visitas y unas sesiones de juegos tradicionales en las que el alumnado del centro, juega un papel activo y responsable, como monitor de la sesión, desarrollando competencias clave y trabajando en la resolución pacífica de conflictos.

Por otro lado, desde el centro, se hace hincapié en transmitir a ambos grupos de alumnado, tanto visitante como autóctono en la educación en valores; centrándola en valores sociales o democráticos. Entre los más destacados podemos mencionar: la no competición, la colaboración, la no discriminación, el respeto, el compañerismo, la igualdad y la coeducación.

Finalmente, se han explorado las fortalezas, así como las debilidades del proyecto Brinquedos, de modo que pueda servir como modelo en acción y punto de partida para que otros centros escolares puedan aplicar proyectos similares al del CEIP Mosteiro de Caaveiro.

## ABSTRACT

The aim of the study is the visibility of an educational project, the Brinquedos Project, to the scientific-educational community, carried out in a small municipality of the province of A Coruña. This school, during the last fifteen years, has developed a project that uses traditional Galician games as a guide to educate in values, both to its students and to the students who visit them.

Through a qualitative research design, the case of the school, the CEIP Mosteiro de Caaveiro, has been studied, inquiring about its beginnings, its main characteristics and the repercussion it has on students. To carry out the study, we proceeded to interview two physical education specialists, the project promoter, Xabi; already retired, and the current teacher, Carlos. Both offered their personal vision of the project and the influence it has. Likewise, two groups of students from the last two years of primary education were also interviewed. One of them being a group of the school and the other one belonged to the CEIP Girasoles (pseudonym), an urban school of A Coruña.

The most outstanding results that the study offered are related to the ludic-cultural values that the traditional games themselves carry with them. The idea that emanates from these games is that they are part of the Galician patrimonial culture and that they must be known, protected and transmitted. To this end, the school organizes some visits and sessions of traditional games in which the students of the school play an active and responsible role, as leaders, developing key skills and working on the peaceful resolution of conflicts.

On the other hand, the school, emphasizes the crucial aim of transmitting an education in values to both groups of students, visitors and natives; focusing on social or democratic values. Among the most outstanding values, we can mention: non-competition, collaboration, non-discrimination, respect, fellowship, equality and coeducation.

Finally, strengths and weakness of the Brinquedos Project have been explored thereof, it can serve as model in action and as a starting point to encourage other schools to apply similar projects to the one analysed in this study, the project of the CEIP Mosteiro de Caaveiro.

# INTRODUCCIÓN

# INTRODUCCIÓN

## 1. ANTECEDENTES DEL TFM

Existen dos momentos que albergan una gran importancia para la presente investigación y que colocan las bases del proyecto que a continuación se explicitará. Entre cada uno de ellos, un año natural, dos meses de abril, dos situaciones diferentes que comparten un mismo lugar, el ayuntamiento de A Capela y el centro CEIP Mosteiro de Caaveiro.

Como se ha dicho, existe una diferencia de un año entre la primera visita al centro educativo, en mi último año cursando el grado de magisterio, y las visitas para realizar esta investigación. Ese año comenzaba como otro cualquiera y llegaba septiembre después de vivir un verano de descubrimiento personal y con energía para dar y regalar, era mi último año y tenía el presentimiento de que sería un gran año.

Comenzaron las clases y comenzó la especialidad, lo que llevaba deseando desde que en 2013 llegué a la facultad, abordar las clases de la mención de educación física. Desde un primer momento me notaba ilusionado y por fin sentía lo que había soñado siendo un crío, que lo mío era educar, la actividad física y que deseaba ser maestro de educación física. Al llegar el mes de abril, el resto del alumnado de la mención y yo teníamos programada una actividad que nos llevaría hasta el centro donde se sitúa esta investigación, el CEIP Mosteiro de Caaveiro, situado en el pequeño ayuntamiento de A Capela, en la provincia de A Coruña.

Antes de llegar al centro, el profesorado que los acompañaba les había situado acerca de lo que iban a hacer y ver. La salida consistía en una visita al centro y en compartir una sesión de juegos tradicionales con el alumnado del propio centro. Quizás parezca una visita normal, pero tanto para el alumnado del centro, como para el alumnado universitario no iba a ser así.

Desde el momento en el que entramos por la puerta el profesorado del centro fue tremendamente amable y atento con nosotros y comenzaron la visita por el Centro de Interpretación. ¿Que qué es el Centro de Interpretación? Comenzaremos por eso, por situarnos en el centro.

El CEIP Mosteiro do Caaveiro es un centro educativo el cual podría considerarse como un Centro Rural Agrupado (CRA). Cuenta con un total de 76 alumnos y alumnas en el curso 2017/2018, de los cuales, 29 pertenecen a educación infantil. Hasta que comienzan la etapa de educación primaria no participan en el desarrollo activo del proyecto, aunque todos los miembros del alumnado de infantil conocen el proyecto.

Según las conversaciones con Carlos, el actual especialista de educación física del colegio, es en las sesiones de educación física donde se agrupa al alumnado por los antiguos ciclos, es decir, primero y segundo, tercero y cuarto y quinto y sexto. Las agrupaciones son obvias y es que intentar llevar a cabo una sesión de educación física con 8/9 personas que puede haber por clase se vuelve imposible.

En el colegio de A Capela; por iniciativa de su profesor de educación física del momento, ahora ya jubilado, Xabi, existe un proyecto de centro llamado Brinquedos desde el año 2003 y en el que todo el claustro ha trabajado y trabaja para mejorarlo cada día. Brinquedos, consiste en un museo de juegos y juguetes y en un espacio donde se practican un total de 25 juegos tradicionales.

Pertenece a una red de centros e instituciones llamada Brinquedia, una red de centros que promueve la conservación y promoción del patrimonio lúdico gallego. Dentro de esta red, el centro de A Capela, es el único que ofrece a los centros educativos que les interese la posibilidad de realizar una visita al centro escolar y compartir, durante una mañana, una jornada de práctica de juegos tradicionales con el alumnado del colegio.

Esta organización tiene como objetivos principales:

- Promover el aprovechamiento y recuperación de los espacios.
- Fomentar el contacto y relación intergeneracional e intercultural.

Esta red tiene como eventos principales a lo largo del año una jornada de encuentro escolar de juegos tradicionales en los que se han llegado a juntar más de 500 niños y niñas de diferentes escuelas y edades, así como el Día de la Peonza, una jornada dedicada a este juguete tradicional que se celebra cada año el día de San Martín.

Volviendo al colegio, el llamado Centro de Interpretación se extiende por todo el terreno del colegio, incluyendo el pabellón, donde se realizan las actividades cuando la climatología no es favorable, lo que en Galicia es una cosa habitual; pero en esta primera visita pudimos disfrutar de la parte exterior.

Lo más llamativo fue el hecho de que la zona exterior estaba dividida por diferentes espacios de dichos juegos tradicionales, y en cada uno de estos espacios, había un cartel en el cual se explicaba qué juego se podía practicar en él. En el cartel aparecían las características de juego: participantes, material, espacio y las reglas de juego.

Tenía la sensación de que todo lo que experimenté a lo largo de mi infancia, no tenía ni punto de comparación con todo lo que esos niños y niñas disfrutaban día a día. Notaba que haberme pasado seis años dándole patadas a un balón durante cada recreo de cada día, supuso, a largo plazo, una pérdida de experiencias motrices y relacionales que, comparadas con las vividas por el alumnado de A Capela, quedaban reducidas a la mínima potencia.

En este Centro de Interpretación fue donde se llevaron a cabo la sesión de juegos tradicionales. El alumnado del centro, como está estipulado en todas las visitas que reciben, se encarga de dirigir la sesión mientras el profesorado permanece en un segundo plano y adquiere una función de vigilante. Toda la responsabilidad recae sobre el alumnado, pero este rol lo tienen muy controlado ya que desde 1º de Primaria, lo asumen en las visitas que realizan los distintos centros educativos.

Por otro lado, estaba el museo de juego y juguetes tradicionales, el cual consta de varias secciones. Esta parte de la visita fue la que más me impactó. Bajo la idea de que en un centro escolar exista un pequeño museo subyace un sentimiento de pertenencia y una responsabilidad para todo miembro del centro y de la comunidad



educativa; ya que muchas de las piezas del museo, según relatos de los docentes y del alumnado, están hechas por ellas y ellos mismos lo que las convierte en únicas.

La primera sección del museo consta de una colección de esos juguetes tradicionales rescatados y llevados al centro, a lo largo de los años, por alumnado antiguo. Estos juguetes colman las paredes de la planta baja. Entre ellos, se destacan: un par de juegos de la rana, varias colecciones de bolos de diversa índole, carrilanas, un par de patinetes, sacos para carreras, billardas, etc.

La segunda parte de este museo, sentimentalmente es la que más me impactó, y según el relato de Xabi, es una de las colecciones más grandes que hay. Esta colección consta de 200 piezas manufacturadas de juegos y juguetes africanos de una gran cantidad y variedad de países de este continente: Camerún, Uganda, Cabo Verde, Senegal, Mali, Níger, entre otros. Todas las piezas están situadas en la planta superior del centro. La colección cuenta con piezas tan variadas que van desde muñecas de trapo hasta camiones hechos con material reciclado.

Para finalizar esta retrospectiva visita por el museo, cabe mencionar dos secciones pequeñas. La primera, es una colección de juguetes hechos con materiales naturales reutilizados. Estos juguetes forman parte del apartado transversal del proyecto. Al ser un proyecto de centro, son varias las áreas del conocimiento que abordan contenidos y actividades relacionadas con él. Desde el área de educación artística, se hicieron diversos juguetes a partir de palos, cáscaras de frutos secos y demás objetos de la naturaleza. Por último, existe una sección de juegos y juguetes contemporáneos. Esta sección es bastante reducida y consta de un pequeño número de muñecas de plástico y juegos de mesa.

Observado el museo y realizada la práctica de juegos tradicionales, me marché totalmente impactado a casa; quedé maravillado con las posibilidades educativas que se llegaban a hacer si se trabajaba unánimemente y se creía en una idea.

Un año más tarde, en otro maravilloso mes de abril, llega una oportunidad que no pude dejar escapar. Ahora mismo, después de un año, y siendo alumno de un máster de investigación sobre educación física, es el momento. En este máster, debo desarrollar una investigación sobre alguna situación educativa y, después de varias semanas buscando algo que me motivara, apareció nítidamente en mi cabeza, A Capela.

Este recuerdo es el inicio de la investigación que se desarrolla en los apartados siguientes, pero antes debía ponerme en contacto con todas las partes involucradas. Durante el mes de abril, me pongo en contacto con el centro y les comento que quiero comenzar una investigación acerca del proyecto que llevan a cabo para darlo a conocer a la comunidad científica. Anteriormente, la universidad conocía la intención que tenía y dio el visto bueno a comenzar la investigación acerca de esta situación educativa. Para conocer el resto de lo que se vivió durante ese mes de abril de 2018, es necesario seguir leyendo.

## **2. JUSTIFICACIÓN Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

Tras esta breve preparación para lo que va a ser la parte empírica de este documento es imprescindible hablar de la investigación educativa y, más concretamente, en el área de educación física.

Según el marco legislativo actual de educación primaria, que es la etapa en donde se realiza esta investigación, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) marca unas funciones del profesorado en su artículo 91. En ese artículo, además de incluir las funciones más típicas como tutorizar, programar, atender a la diversidad, aparece la función de investigar y experimentar, con la intención de mejorar los procesos de enseñanza correspondientes. Parafraseando a Contreras-Jordán (1999) la investigación educativa, en especial la que se realiza en educación física exige un conocimiento de la realidad cultural y social que ha vivido esta área a lo largo de la historia.

Para lograr este objetivo es necesaria la inmersión del investigador en los procesos que ocurren en los centros para, quede manera cuantitativa o cualitativa, recoger datos y conseguir unos resultados que compartir con el resto de la comunidad científica. Con ello se crea un espacio de conocimiento general y cambiante, que sirva como marco teórico para futuras investigaciones. Otra de las singularidades que aporta la investigación en educación es la necesidad de comprobar si las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas en un entorno y con un alumnado son extrapolables a otros ámbitos educativos; ya sea otras áreas o simplemente otro alumnado. La educación debe ser un ente cambiante y en constante renovación, adaptándose al mundo actual, generando motivación en el alumnado y construyendo personas para sociedades futuras.

En este caso, abordaremos la educación en valores en el proyecto Brinquedos, un proyecto de juegos tradicionales, explicado de manera breve anteriormente y en profundidad tras el marco teórico, con el objetivo de dar respuesta a la pregunta de investigación, quedando formulada de la siguiente manera:

¿Cómo se originó y construyó el proyecto educativo Brinquedos basado en los juegos tradicionales gallegos para educar en valores y qué elementos pedagógicos lo configuran?

Para dar respuesta a la anterior pregunta de investigación se procedió a indagar en las características, orígenes, intereses y valoraciones del proyecto Brinquedos a través de la visión de dos profesores de educación física del centro educativo y del alumnado.

# **MARCO TEÓRICO**

# CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN EN VALORES. LOS VALORES EN EL CONTEXTO SOCIAL Y EDUCATIVO

## 1. DEFINIENDO LOS VALORES

Antes de iniciar una inmersión en el mundo de lo que conceptualmente se conoce como educación en valores, se debe de conocer lo que es el término valor y lo que este implica. El término valor, procede de *axios*, que en griego significa que es merecedor, que posee valor. Esta palabra polisémica toma acepciones derivadas del latín *valor*, *valoris*, que significa ser fuerte.

De todas las definiciones válidas que la Real Academia de la Lengua (2017) ofrece para el término valor, la que nos incumbe para nuestro ámbito de estudio es “cualidad que poseen algunas realidades, consideradas bienes, por lo cual son estimables. Los valores tienen polaridad en cuanto que son positivos o negativos, y jerarquía en cuanto son superiores o inferiores”. De esta definición destacamos los términos polaridad y jerarquía, los cuales nos adelantan que habrá valores positivos para el alumnado y otros negativos donde el profesorado tendrá que intervenir, erradicar y actuar (Arufe, 2011).

A través de una búsqueda en diccionarios más específicos, para Lagardera (2008) existen tres acepciones diferentes para definir lo que significa el concepto de valor. En primer lugar, una definición que comparte con la RAE es la que determina al valor como “grado de utilidad o aptitud de las cosas para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar o deleite”. La segunda definición consiste en “cualidad del ánimo que mueve a acometer resueltamente grandes empresas y a arrostrar los peligros”. Finalmente, la tercera acepción y la más ajustada al tema que nos atañe, define al valor como “contenido, significado, sentido u orientación que tienen algunas acciones con un fin moral encomiable”.

La gran mayoría de las teorías y afirmaciones que aparecen reflejadas en la literatura sobre los valores hacen referencia a su sentido finalista, es decir, los valores son como metas que el conjunto de la sociedad o el propio individuo quiere conseguir. Desde los primeros filósofos antiguos, pasando por la filosofía escolástica, tienen la visión de los valores como propiedades que el ser debe de conseguir durante su vida.

La teoría de los valores es el estudio de la naturaleza del valor como algo peculiar, pero no existió ninguna hasta el s. XIX (Collado, 2005). Las primeras teorías sobre los valores estaban ligadas al plano económico, surgidas en la época de la Revolución Industrial. A partir de esta teoría, la axiología comienza a analizar el valor desde un plano más ético.

Revisando la literatura específica, existen una gran cantidad de autores que versan sobre la influencia de los valores en el ámbito educativo y social. Así, como Rokeach (1973; citado en Ruiz-Omeñaca, 2014) uno de los grandes estudiosos del ámbito axiológico lo definió como “creencias duraderas sobre un modo de conducta o un estado último de existencia que es personal y socialmente preferible a un opuesto modo de conducta o estado de existencia” (p.27).

Otra definición del término valor nos la ofrecen Ortega y Mínguez (2001) que apuntan a los valores un sentido de la realidad, una idea de creencia por la cual interpretamos el entorno y damos significado a nuestra existencia y a los acontecimientos que en ella ocurren.

Afin a estas dos anteriores definiciones, las autoras Paredes y Ribera (2006) estiman que los valores forman un marco individual que orienta a los individuos en sus actuaciones, preferencias y decisiones. Para García-Ferrando y Martínez-Morales (1996) son principios o criterios que definen lo que es bueno o malo, por lo que acaban influyendo en la conducta de los miembros de la sociedad.

Para Flores y Gutiérrez (1990) son pensamientos, criterios o decisiones que permiten dilucidar qué es lo que se debe potenciar en una cultura como educativo, para que las personas evolucionen. A través de la promoción de valores, una persona puede desarrollarse y educarse plenamente (Arufe, 2011).

En definitiva, se puede señalar que los valores son considerados por las personas como aquellas creencias a través de las cuales adoptan un determinado tipo de conducta preferible, no solo a nivel social, sino también personal, posicionándose y rechazando otras conductas opuestas (Arufe, 2011). Son autoconcepciones que el individuo tiene de sí mismo, de los demás y del resto del mundo, para las cuales actúa de una manera diferente (Bolívar-Botía, 1992).

En todas estas definiciones aparece un término que hace referencia a una conformidad con algo, y este es el término creencia. Parafraseando a Villoro (1982) las creencias son un estado disposicional adquirido, que causa un conjunto de respuestas coherentes. Estas están determinadas por un objeto o una situación objetiva aprendida. Para este autor, existen dos tipos de creencias: las “básicas” que forman el trasfondo y el entendimiento personal del mundo y las creencias que se adquieren por otras creencias o por nuestra experiencia en el mundo (Collado, 2005).

Desde el ámbito filosófico, la noción de creencia ha sido estudiada por los grandes filósofos de la época moderna. Para Kant (1998) la palabra creencia se refiere a la guía que le ofrece una idea y al impulso que ejerce sobre la razón del individuo, siendo capaz de explicarla o no. La definición de creencia que nos ofrece Arufe (2011) subraya que son las principales directrices que influyen en las conductas de las personas. Existen tres estratos de creencias: las opiniones, las auténticas creencias y los valores.

Como definición final y que, parece resumir al resto, aparece la expuesta por Escámez (1986) que considera a las creencias como una categoría que comprende la información que una persona tiene sobre un objeto; entendiendo por objeto: persona o grupo de personas, institución, decisión política o cualquier suceso de índole social.

### **1.1 Clasificaciones de los valores**

Observando la cantidad de definiciones anteriores es fácil suponer que la caracterización de los valores también será extensa. Una de las clasificaciones de los rasgos más característicos de los valores es la realizada por González-Lucini (1992):

- Proyectos ideales de comportarse y que la persona busca, desea y aprecia.
- Opciones personales que se adquieren desde las posibilidades activas de la voluntad.
- Creencias que se introducen en el conocimiento estructural.
- Características de la acción humana. Mueven la conducta, marcan la personalidad y orientan la vida.

Para Escámez, García-López, Pérez-Pérez y Llopis (2007) las características más destacables de los valores son:

- Cualidades que permiten hacer el mundo más habitable.
- Se muestran de modo bipolar.
- Dinamizan la vida de las comunidades.
- Son propios de una cultura pero existen valores que pretenden ser universales.
- Tienen un carácter real y veraz.

Para este grupo de expertos, los valores son cualidades que los humanos hemos descubierto o hemos construido en la sociedad y en las situaciones, instituciones o cosas que merecen ser estimadas.

Como resumen y síntesis del resto de las clasificaciones, las personas establecen unas determinadas características a los valores; según Gordillo (2000; citado por Collado, 2005) son las siguientes:

- Durabilidad: Permanencia en el tiempo
- Integralidad: Cada valor es una abstracción íntegra, no es divisible.
- Flexibilidad: Adaptación a cada individuo y sus necesidades o experiencias.
- Satisfacción: Generan agrado en las personas que los practican.
- Polaridad: Presenta un sentido positivo o negativo para el individuo.
- Jerarquía: Valor superior o inferior. Las jerarquías no son rígidas.
- Transcendencia: Dan sentido y significado a la vida personal y social.
- Dinamismo: Varían según las épocas.
- Aplicabilidad: Se llevan a cabo en las diversas situaciones de la vida, reflejando los principios de la persona.
- Complejidad: Obedecen a causas diversas, requieren juicios y decisiones difíciles.

A partir de esta variabilidad de definiciones del término valor, Marín-Ibáñez (1984; citado por Collado, 2005) hace referencia a que se han podido esclarecer que los valores tienen dos rasgos típicos como son: la polaridad y la jerarquía. La polaridad, es la capacidad de antinomia de los propios valores, es decir, un valor implica a su correspondiente antivalor. Por su parte, la jerarquía no se refiere a nada más que a que existen valores un rango más alto que otros.

Dentro de la jerarquía hay que tener en cuenta el sistema de valores, el cual se refiere a la organización de los mismos por parte del individuo y la estructura de valores que se refiere al orden de los valores que se observan en un grupo de personas. Por tanto los valores pueden referirse a estados terminales de existencia, haciendo de metas e identificándose con los valores morales; y a modos de conducta, los llamados valores instrumentales, como estados deseables para conseguir un objetivo (Collado, 2005). La jerarquía aparece determinada por los juicios o preferencias personales y, a su vez, es dinámica, flexible y variable (Grasa, 1991). Una actitud de ayuda a los demás puede significar la expresión de un valor terminal mientras que la actitud de interés hacia la lectura, se relaciona con la expresión de un valor instrumental (Gutiérrez, 2003).

Para Sheler, (1942) autor englobado dentro del objetivismo axiológico y gran referente en la filosofía de los valores, ordena a través de los criterios de durabilidad, divisibilidad, satisfacción establece el siguiente orden jerárquico:

- 1- Valores Religiosos: Lo sagrado y lo profano.
- 2- Valores Espirituales: La belleza, la injusticia y el conocimiento de la verdad.
- 3- Valores Vitales: Lo fuerte o lo débil, lo noble o lo vulgar.
- 4- Valores Útiles: Sentir, sensible; valores de lo agradable y lo desagradable.

Adentrándonos más en el contexto educativo, existen dos clasificaciones que se han tomado de referencia. La primera es la llevada a cabo por Marín-Ibáñez (1984; citada por Collado, 2005) que enumera algunas clasificaciones conocidas:

- Rickert: verdad, belleza, santidad, amor, felicidad, moralidad.
- Ortega y Gasset: vitales, intelectuales, estéticos, morales, útiles y religiosos.
- Le Senne: verdad, amor, arte y moral.
- Lavelle: intelectuales, morales, espirituales, afectivos, económicos y estéticos.

La clasificación realizada por Gervilla (2000) es la segunda clasificación que se ha tomado como referencia ya que supone la existencia de unos valores ligados al individuo como sujeto de la educación:

Valores corporales: conjunto de cualidades deseadas y/o deseables cuyo centro es el cuerpo de la persona. Existen los valores primarios, tales como el alimento o la salud, y otros secundarios que convienen al cuerpo en cuanto a mejoras subjetivas, como por ejemplo el cuerpo estético de los medios de comunicación o de la moda.

Para cada valor que explicita Gervilla, existe un antivalor, es lo que se llama la polaridad. Como antivalor corporal se encuentra la negación de valores corporales que atentan contra la integridad humana como, el hambre, la sed, o el cansancio.

Valores intelectuales: conjunto de valores que centran la naturaleza racional del hombre; tales como el saber leer, escribir, subsistir, incluso la creatividad, la crítica y la ciencia entran dentro de este grupo. Como antivalores se destacan la oposición a estos quehaceres, el dogmatismo o la ignorancia son alguno de ellos.

Valores afectivos: cuyo contenido afecta a los elementos psíquicos de agrado, estados de emoción o sentimentales. La afectividad está compuesta de varios elementos como los sentimientos, las emociones y afectos. El amor, el cariño, la amistad o el afecto materno forman parte de este grupo de valores. En oposición a ellos, por falta total o parcial de alguno de ellos, aparecen los antivalores como el temor, la melancolía, la morriña o el odio.

Valores individuales: son el conjunto de valores que se refieren a la parte más íntima de la persona. En este grupo de valores están la conciencia, la intimidad o la individualidad; por otro lado, los antivalores están ligados a la carencia de esta dimensión individual humana, el egocentrismo o la masificación pertenecen a este grupo.

Valores morales: este conjunto afecta directamente a las relaciones interpersonales y con las instituciones desde el contenido hasta el procedimiento y la finalidad. Valores ligados a la familia, a los amigos, la política o las relaciones humanas forman parte de este grupo. Aunque no siempre es realidad, suelen guardar una estrecha relación con los valores afectivos. Los antivalores morales, destierran y niegan las relaciones entre personas e instituciones en cualquiera de sus formas; la guerra, el individualismo o la enemistad son algunos ejemplos.

Valores ecológicos: son aquellos que relacionan al individuo con el conocimiento, cuidado, desarrollo y disfrute del medio ambiente. La ecología, la naturaleza, la montaña o la playa tienen cabida dentro de este conjunto. En oposición a esto, los antivalores ecológicos dejar ver el descuido o la oposición a los ejemplos citados anteriormente. La contaminación, el cambio climático, los desechos tóxicos y la explotación descontrolada animal y de los recursos sólidos están considerados como antivalores.

Valores instrumentales: pertenecen a este conjunto los valores que utilizamos como medios más que como objetivos finales, ya que nos hacen la vida más cómoda; es el caso de la tecnología, la vivienda o los medicamentos. Los antivalores serían aquellos que rechazamos por exceso o por ser nocivos o abusivos por sus posibles consecuencias; es el caso del consumismo, entre otros.

Valores estéticos: son valores ligados a manifestaciones bellas. Esas manifestaciones pueden abarcar múltiples ámbitos de la persona, del arte, de la escultura o de la naturaleza, entre otras. Ha sido uno de los grandes valores desde el principio de la vida en sociedad del ser humano, y han existido múltiples cánones de belleza durante las distintas épocas de la humanidad, pero, en todas, la belleza y la procura de lo bello ha sido un objetivo principal para el ser humano. Como es de suponer, lo feo, lo desagradable, referido a cualquier ámbito, es lo considerado como antivalor estético.

Valores trascendentes: sería el conjunto de nociones que aluden al sentido último de la vida, más allá de lo existencial; o bien, lo estrechamente ligado con las instituciones religiosas. Dios, la fe, la iglesia o la vida fuera del planeta Tierra pertenecen a este grupo. Como antivalores de este conjunto, las organizaciones existencialistas, el culto, o actos y acciones contrarias al ámbito eclesiástico forman el núcleo principal de los antivalores.

Esta clasificación de la tipología de valores, nos hace observar en todos los ámbitos de la vida del ser humano en los que están involucrados y por tanto, la importancia que subyacen en la educación de los niños y las niñas de la sociedad. La infancia y la adolescencia son los momentos donde estos valores y antivalores comienzan a cimentar la personalidad, el criterio, la moralidad, entre otros aspectos de la persona; a partir de lo que el individuo aprende, observa y toma de ejemplo cuando se relaciona con iguales, con la familia o a través de algún otro agente socializador.

Constan de un alto índice de subjetividad, son considerados modelos de existencia o de actuación y, por su naturaleza abstracta, solo son observables cuando las personas las manifiestan en ámbitos concretos o durante su día a día. Forman un sistema coherente, un marco axiológico presente en todas las dimensiones: pertenecen al ámbito cognoscitivo, implican las emociones e impregnan la acción y la toma de decisiones. Parafraseando a Schwartz (1996) son objetivos que varían de importancia y que sirven como principios de guía en las vidas de las personas.

## **1.2 Los agentes de socialización en la educación en valores**

El ser humano convive en sociedad y que existe una línea de valores que son entendidos y reconocidos universalmente por todos y todas; o eso es lo que se pretende. Estos valores universales, independientemente del contexto (sociedad, comunidad, nación), son aceptados de forma generalizada como deseables (Trilla, 1992). Son valores basados en conceptos como la igualdad, la belleza, la solidaridad, la justicia o la verdad y que se ha logrado llegar a ellos a través del consenso social. Forman parte de



las grandes declaraciones de derechos, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) o están incluidos en las constituciones de los países democráticos.

Al hablar de educación en valores, se entiende que estos valores son educables (Ruiz-Omeñaca, 2014). A medida que la persona va creciendo, se va desarrollando en los dominios social, cognoscitivo, afectivo y psicomotor, de manera integral (Gil-Madrona, Contreras-Jordán, y Gómez-Barreto, 2008) y, a su vez, adquiriendo valores.

El desarrollo moral del individuo se produce entre las situaciones que vive, y los factores personales, en especial, el factor humano: la familia, la escuela, los iguales y los medios de comunicación. Por lo tanto, es indispensable analizar la influencia que tienen estos agentes en el crecimiento moral del alumnado y por ende, en su desarrollo integral.

El proceso de socialización se ha estudiado a través de tres enfoques diferentes: la antropología, la psicología y la sociología (Coakley, 1993). En antropología se habla centrando la atención en la transmisión de conocimientos entre generaciones, en la interacción cultural y social y la conservación de la cultura; enfocando el proceso de socialización desde una perspectiva cultural (Boixadós, Valiente, Mimbrero, Torregosa, y Cruz, 1998). La sociología ha estudiado como adquieren habilidades en los diferentes contextos sociales, centrando su estudio en la socialización en las instituciones y, desde el apartado psicológico, basan sus investigaciones en el desarrollo de características individuales y como las relacionan con las conductas aprendidas a través de los procesos de adquisición de comportamientos, habilidades sociales y cognitivas (Boixadós et al., 1998).

Mención aparte merece el estudio de la socialización por parte de la psicología del deporte que ha tomado como referencia los enfoques constructivista de Piaget, el aprendizaje social de Bandura y los planteamientos estructurales de Kolberg. La socialización existe al definir al individuo en un ambiente social deportivo. Las interacciones surgidas a través del deporte hacen referencia al aprendizaje de actitudes, valores y habilidades (p. ej: deportividad, agresividad, trabajo en equipo, ganar...) que se adquieren a consecuencia de la implicación de la persona en la práctica deportiva (Boixadós et al., 1998).

Tanto el proceso de socialización como los agentes de socialización son dos recursos muy estudiados desde los ámbitos relacionados con la educación y el desarrollo de la infancia. Para comenzar este análisis no existe otro agente más importante e influyente que el que familiar. La familia es el primer entorno dónde la persona comienza a desarrollarse. La persona, en sus primeros años de vida, recibe las influencias y se relaciona en el ambiente sociofamiliar. Tal y como nos apunta Brustad (1996) hasta los 8 años, el individuo confía en la influencia familiar ya que aun no ha establecido relaciones sociales estables en su entorno y confía en la retroalimentación de los adultos para evaluar su competencia personal. Más adelante, el individuo entrará en alguna institución educativa y comenzará a expandir su conocimiento del entorno lo que incluye nuevas relaciones personales. Ambas instituciones se entienden como complementarias e indispensables para la adaptación social y su maduración personal (Ortega y Mínguez, 2003). Inclusive, aún hablando sobre aspectos relacionados con el aprendizaje, familia y escuela han perdido ese papel transmisor de conocimientos; entramos en la sociedad del aprendizaje y en la vida del aprendizaje (Rodríguez-Neira, 2003).

### *1.2.1 La familia y su capacidad para educar*

En relación al ámbito axiológico, valores y antivalores, se observan como patrones de conducta influenciados por la propia familia. Las actitudes, creencias y valores de la familia conectan directamente con la construcción de la personalidad del individuo y de su comportamiento (Eisenberg, Fabes, y Murphy, 1996; Kochanska, 1997; Krevans y Gibbs, 1996; Ortega y Mínguez, 2003). Pero, sin ir más lejos, el ámbito familiar está influenciado por la propia sociedad, depende de ella tanto en su configuración como en sus propósitos (Ortega y Mínguez, 2003).

En los tiempos actuales, intentar delimitar el significado de familia se convierte en una realidad arcaica; ya que no existen criterios respecto a los rasgos definitorios para que se pueda concretar la misma (Torío, 2004). Los cambios sociales vividos en las últimas décadas, como la introducción de la mujer al trabajo, los cambios de roles familiares tradicionalmente estipulados, los cambios ideológicos y legislativos, sitúan a la familia en una nueva situación que Flaquer (1991) define con el término “familia postpatriarcal”.

Para delimitar este concepto de familia postpatriarcal es indispensable situarnos en el contexto social actual. Los factores externos citados anteriormente, unidos a los factores que desarrollan en la persona antivalores, como por ejemplo, el consumismo, el cambio climático, la minusvaloración de colectivos, etc., inciden en la vida escolar y familiar constituyendo grandes preocupaciones. A esta creciente preocupación hay que añadirle la disociación cada vez más observable entre la escuela y la familia (Ortega y Mínguez, 2003). Tradicionalmente se les ha asignado la misión de transmitir conocimientos, así como ayudarles en el proceso de socialización pero hoy en día, la escuela no siempre encuentra a la familia cuando la necesita y, la familia no siempre tiene un lugar en la escuela (Ianni y Pérez, 1998).

La educación familiar tiene como finalidad actuar sobre aspectos cualitativos de la propia vida del niño y la niña, constituyendo así, el primer conjunto de estímulos (Touriñán, 2010). Ejerce su influencia en el cultivo de la personalidad, la formación moral y religiosa y la adaptación y orientación de la forma de vida personal (Aznar-Minguet, 1998; Fuenmayor, 1998; Ortega y Mínguez, 2003; Touriñán, 2010).

Educar en valores exige la exposición y relación con un modelo de conducta estructurado, continuado, coherente y preparatorio para la innovación; perfilándose hacia un proceso de maduración, implicando el desarrollo de la inteligencia, la voluntad y la afectividad, construyendo el plano axiológico personal con sentido integral, personal y patrimonial; (Touriñán, 2005; 2006) y este es difícil de encontrar alejado del marco familiar (Ortega y Mínguez, 2003). Cabe destacar la necesidad de que la escuela y la familia intensifiquen los lazos de unión que tienen para afrontar los procesos de aprendizaje y socialización del alumnado a través de la colaboración de ambos agentes y de la sociedad.

### *1.2.2 La escuela y su capacidad para educar*

Por otro lado, la escuela conforma el otro gran entorno dónde la persona experimenta los procesos de socialización y de aprendizaje para construir su personalidad. La sociedad en la que vivimos, como se ha mencionado anteriormente, promueve y toma como referencia algunos valores que son entendidos por todos los miembros de la sociedad como necesarios para vivir en comunidad.

Fue en la época de la Industrialización, donde dos grandes estudiosos, Durkheim, en Europa y Dewey en los Estados Unidos, asignaron a la escuela el papel de formar a los niños y las niñas de la ciudadanía. Estos autores designaron que la educación debía estar centrada en los procesos de ciudadanía, desarrollo industrial y progreso individual y social (Díaz-Barriga, 2006).

Para Durkheim (1976) el papel más importante que desarrolla la escuela es de la socialización. La actividad educativa y la sociedad van unidas de la mano. Este autor promueve contextos educativos limitados dentro de una atmósfera de valores marcados. La atmósfera de valores viene definida a través de la sociedad y de la interrelación generacional. La transmisión de valores sigue una estructura lineal de la generación adulta hacia la más joven, con la finalidad de que esta se apropie de ellos y posteriormente los modifique (Durkheim, 1976).

Tanto Dewey como Durkheim entienden que la escuela es un microsistema de lo que puede ser la vida social adulta. La socialización y la participación activa en este contexto se convierte en una preparación para la vida adulta. A través de la participación en el grupo escolar al que pertenecen, la educación conforma una función social, asegurando la dirección y el desarrollo de las y los inmaduros (Dewey, 1997).

Una de las funciones más importantes de la escuela es contribuir, a través de la actividad pedagógica, a la recepción, aceptación y promoción, por parte de los individuos del sistema de normas y valores vigente en el entorno social (Ruiz-Omeñaca, 2014). Por lo tanto, se puede afirmar que uno de los objetivos finales de la educación es convertir al alumnado en un ser social, adaptado a su época y, como afirma Faure (1973) preparado para tipos de sociedades que todavía no existen.

Esta perspectiva destaca que la educación es el instrumento más valorado y eficaz para adaptar al ser humano como ciudadano del mundo. La educación escolar debe ser aprovechada como un entorno de participación y de aportación al conjunto de la sociedad (Tourinán, 2010).

En la actualidad, existen varias tendencias educativas que intentan resolver problemáticas que surgen en los aspectos relacionados con la escuela y los procesos de enseñanza-aprendizaje; para ello Faure (1973) diferencia:

- Las tendencias que pretenden reformar las estructuras educativas modernizando las prácticas pedagógicas.
- Tendencias que pretenden adaptar los cambios educativos a los cambios sociopolíticos, utilizando a la escuela como una institución unida al poder ejecutivo.
- Reconocer la unión indivisible de escuela-sociedad, tomando como referencia la tendencia a que estos dos agentes tengan una relación recíproca, de interacción real y trabajo colaborativo.
- Tendencias pedagogistas que defienden que la educación es un elemento causal de la sociedad, aunque a nivel práctico, la educación se convierte en un elemento de contradicciones sociales, pretenden desinstitucionalizar a la escuela y desescolarizar a la sociedad.

A través de la coordinación escolar y familiar como núcleos donde el alumnado se relaciona, se debe abordar el trabajo de valores de manera unidireccional. Esta

situación requiere de una mejora de las relaciones entre familia y escuela, que se han visto deterioradas en estos últimos años. La educación familiar, por muy importante que sea en el desarrollo personal del niño y de la niña no puede menospreciar a la educación escolar, y viceversa.

## 2. NORMAS Y ACTITUDES PARA LOS SERES SOCIALES

Existen dos conceptos unidos a la educación en valores y a los valores en general, que están estrechamente ligados y pueden llevar a engaño, aunque, en este documento, veremos las cualidades individuales. Estos dos conceptos son las normas y las actitudes.

Como afirman Beregiú y Garcés de los Fayos (2007) los valores aparecen en guías específicas de comportamiento, a las que se les llama normas. Son pautas de conducta que generan en las personas un sentido de cumplimiento (Arufe, 2011) y a las que se deben ajustar las conductas, tareas y actividades de los miembros de una sociedad. Para Roche (1998) en cambio, las normas son valores que los seres humanos han tomado como propios en algún momento a través del proceso de socialización y desarrollo.

Parafraseando a Prat-Grau y Soler-Prat (2003) las normas son medios para alcanzar determinados objetivos o fines; esto quiere decir que todas las normas están relacionadas con un principio valorativo (Collado, 2005). Un determinado valor puede generar varias y diferentes normas, aunque existen normas que están ligadas a la sociedad a través de procesos de transmisión generacional, por tradición o prescritas por la autoridad o los poderes.

Una norma moral, analizada desde el plano axiológico, es un estándar o una regla con la que se podrá precisar la moralidad de cada individuo, de sus actos o de sus ideas. Las normas están presentes en muchos entornos y, como no cabría esperar más en los currículos oficiales de educación.

Las normas o acuerdos objetivos básicos que posibilitan la convivencia y la relación en un grupo son un elemento fundamental e imprescindible, por lo que deben de ser aceptadas para regular el comportamiento adecuándolo a ellas (Comellas, 2002).

En la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (1990) se introduce a las normas como “pautas de conducta o criterios de actuación que derivan de unos valores determinados. Constituyen un tipo de contenidos actitudinales que son necesarios enseñar.”

Ya en la ley vigente en estos momentos, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (2013) y en especial, en el currículo que nos afecta directamente, expuesto en el Decreto 105/2014, del 4 de septiembre, por el que se establece el currículo oficial de la Comunidad Autónoma de Galicia (2014) aparece como objetivo número uno de la etapa de educación primaria: *“Coñecer e apreciar os valores e as normas de convivencia, aprender a obrar de acordo con elas, prepararse para o exercicio activo da cidadanía e respectar os dereitos humanos, así como o pluralismo propio dunha sociedade democrática”*.

Por su parte, el concepto de actitud aparece muy ligado también al concepto y el entorno de los valores. Secord y Backman (1964) definen las actitudes como ciertas

regularidades en los sentimientos, pensamientos y predisposiciones a actuar, del individuo, respecto a algún matiz del entorno.

Hernández-Mendo y Morales-Sánchez (2000) realizaron en su obra una recogida de diferentes definiciones del concepto de actitud expresadas por otros expertos. Se destacan entre todas, las expuestas por Rokeach (1968), el cual define las actitudes como un conjunto de organizaciones, estables, de creencias acerca de un objeto o situación que incita a la persona para responder. Por otro lado, para Jones y Gerard (1967) la actitud es el resultado de la combinación de una creencia y un valor importante.

En otra recopilación llevada a cabo por Prat-Grau y Soler-Prat (2003) se recogen definiciones diferentes del concepto de actitud. Se destaca como la más interesante la expuesta por Bolívar-Botía (1992), el cual afirma que las actitudes impulsan a la persona a actuar de una manera determinada, compuestas por diferentes elementos cognitivos (creencias), afectivos (valoraciones) y comportamentales.

Ortega, Mínguez y Gil (2000), en su obra, avanzan definiendo las actitudes como disposiciones de comportamiento, normalmente estables, de una persona ante situaciones referentes a otras personas, objetos o acontecimientos. Por este camino, González-Luccini (1990) definió el concepto de actitud como aquellas predisposiciones personales estables que el ser humano adquiere a través de los valores en los que cree y que lo hacen reaccionar, a favor o en contra, ante personas, ideas, situaciones o acontecimientos.

Otros aspectos nuevos son los que introduce Escámez et al. (2007), el cual explicita que las actitudes son evaluaciones afectivas, estrechamente unidas al ámbito de los sentidos, sobre las realidades de los sujetos. Cada sujeto manifiesta un modo de comprender y definir su posición frente a las personas, instituciones con las que mantiene relación.

Desde otro punto de vista, Monmollín (1991; citado en Ruiz-Omeñaca, 2014) define a las actitudes como substrato de la conducta. Entiende que sirven para explicar que la conducta del individuo no está regulada desde el exterior; sino que el ser humano al interactuar, mediatiza los efectos de la sociedad y el medio físico, interpretándolos cognitiva y afectivamente, organizándolos y codificándolos.

Las actitudes hacen referencia a disposiciones estables que se activan al evaluar pensamientos, sentimientos o acciones orientando a la persona coherentemente ante personas, situaciones y objetos (Ruiz-Omeñaca, 2004; 2014).

Tanto en las actitudes como en los valores, existe una implicación directa de los mecanismos cognitivos, afectivos y de conducta. Las actitudes son el producto de la comprensión que tiene la persona de la realidad, y de la misma manera que los valores, son quiénes de adquirirse y modificarse a través de procesos de enseñanza-aprendizaje. Son en estos donde el docente tiene un papel crucial para el desarrollo del alumnado. Entre sus labores profesionales, cada vez más numerosas, está la responsabilidad de enseñar a desenvolverse en la sociedad en la que viven, e incluso, que contribuyan a mejorarla.

Un elemento fundamental para el desarrollo de los valores en el alumnado y, por ende, del desarrollo integral del mismo, es el llamado currículum oculto. Desde un

punto de vista axiológico; el currículum oculto penetra en la actividad física a través de los principios, normas y valores que asume el docente. Su influencia es clara, y tanto a favor como en contra del currículum explícito; proporciona valores, normas, creencias, estereotipos y actitudes (Vázquez, 1990).

El uso del lenguaje, los espacios y materiales, incluso, la intención didáctica del área, puede profundizar en el proceso de humanización o, por el contrario, desmembrar la educación promocionando relaciones jerárquicas, sexistas o elitistas (Ruiz-Omeñaca, 2014).

### 3. EDUCANDO EN VALORES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Es por toda la comunidad educativa sabido la importancia que adquiere el plano axiológico en la vida diaria de la sociedad. Como se ha podido observar en el apartado anterior, los valores y las normas aparecen en muchos ámbitos de la vida y se presentan en una variedad muy diversa de situaciones que influyen sobre las actitudes y actuaciones de las personas en tales situaciones.

En épocas pasadas, la escuela tenía un doble función, informar además de formar a las personas; pero en este momento, debe volcar su interés en la función de formación por delante de la de informar ya que en esta, la sociedad de la información, ésta abunda y es de fácil acceso. La formación del alumnado debe centrarse en el desarrollo de competencias y habilidades comunicativas para procesar la información y potenciar la conciencia crítica, dejando a un lado la transmisión de información.

Por otro lado, la formación en valores no solo debe correr a cargo de la educación formal; sino que debe ser compartida por los agentes de socialización, aunque, por ejemplo las familias, han renunciado en parte a cumplirla como en otros tiempos (Collado, 2005).

Desde la educación escolar, se entiende que estos valores deben aparecer en el conjunto de situaciones que ocurren en la escuela y además, trabajarlos desde todas las áreas del conocimiento para adecuar los aprendizajes del alumnado a un sistema de valores morales que favorezcan la convivencia y el desarrollo social de todas y todos los miembros de la sociedad.

La situación actual de la humanidad se definiría como una crisis social en la que cada vez afloran, con mayor impacto, expresiones radicales; el terrorismo, la situación de “guerra preventiva” llevada a cabo por los Estados Unidos, el machismo, la violencia de género, el neoliberalismo más radical o el auge que está volviendo a vivir las políticas de ultraderecha en algunos países desarrollados hace pensar una desvinculación de la sociedad parcial de la promoción de un conjunto de valores: respeto a la vida, a la diferencia o respecto a la persona, son un ejemplo entre otros (Díaz-Barriga, 2006).

Para acercar los valores al alumnado se debe tener en cuenta la sensibilidad de cada individuo, entendiéndola como la capacidad de responder empáticamente al medio social y cultural (Collado, 2005). Para lograrlo, es necesario utilizar experiencias en las que las personas socialicen y que el entorno lo promueva, influyendo sobre la personalidad.

En esta atmósfera bélica entre la sociedad y la necesidad por educar en valores, la educación escolar actual debe afrontar la consecución de la llamada educación

integral, un aprendizaje permanente, una formación en valores y actitudes positivas que faciliten y preparen el cambio al alumnado; solamente de esta manera se lograría dar validez al carácter mediacional de la educación (Vázquez-González, 2002).

Para conocer un poco más la noción de educación en valores, es preciso conocer la visión aportada por Martínez-Martín (2011) donde afirma que la educación en valores es aquella educación que permite construir, valorar y aprender valores que originan que seamos más libres e iguales entre nosotros, practiquemos estilos de vida basado en la responsabilidad y el respeto contribuyendo a hacer la vida de todos más decorosas.

Otra definición válida es la propuesta por Ruiz-Omeñaca (2004) donde resume que la educación en valores está encaminada a propiciar que las personas realicen, descubran e admitan como propios un conjunto de valores que impliquen cognitiva, afectiva y voluntariamente. Es por tanto que se plantea una duda, ¿cuáles deben de ser los valores que deben aparecer en la educación escolar? Contestar esta pregunta es lo que debe de ser llamado como educación integral (Collado, 2005).

Basándonos en esa premisa, es necesario avanzar en busca de un modelo educativo que permita al alumnado comprender críticamente el mundo, reconociendo la diversidad del mismo, confrontándola desde la tolerancia y la equidad, defendiendo los derechos individuales y participando de forma colaborativa en la construcción de una ciudadanía democrática y activa (Martínez-Martín, 2011).

Por lo tanto, es necesario que los referentes éticos y morales del alumnado trasciendan del ámbito cognitivo, empapando los sentimientos, acciones y emociones propias de cada individuo para que sean quiénes de actuar, coherentemente con el sistema de valores que libremente va construyendo, tanto dentro como fuera del entorno escolar. Y es que es necesario avanzar hacia la comprensión del mundo desde la participación cooperativa en la sociedad, comprendiendo la realidad con tolerancia y resaltando el pluralismo como principio ontológico de la experiencia (Habermas, 2010).

Así pues, estos elementos no pueden separarse de la denominada educación moral, aunque cabe indicar de nuevo, que no todos los valores son de naturaleza moral. Ésta, supone realizar acciones que permitan al alumnado orientarse de manera racional y con autonomía en la resolución de situaciones en las que aparece un conflicto axiológico. Siguiendo el planteamiento de Tey y Martínez-Martín (2003) la educación moral implica construir de manera racional, autónoma y dialogada, preceptos de valor que permitan abordar críticamente la realidad, a través de una reflexión individual y colectiva. Unos años antes, aunque apuntando en la misma dirección Sánchez-Torrado (1998) hace hincapié en que la educación moral se ocupar de clarificar los valores, así como de orientar en la aplicación coherente de los mismos. Por ello, las nociones de educación moral y de educación en valores están estrechamente ligadas (Ruiz-Omeñaca, 2004).

Las propuestas de educación moral están influidas de forma intensa, por el sistema de valores preponderante en el contexto social dónde se desarrollan (Martínez-Martín, Puig, y Trilla, 2003). Por este motivo, el primer tipo de valores que se deben transmitir desde la escuela, son los reconocidos y formulados universalmente por nuestra sociedad (Puig y Trilla, 2001).

Analizando la tipología de valores existentes y centrándose en los valores más cercanos a la moralidad, son los valores de los Derechos Humanos un conjunto básico

que deben de ser incluidos en el conjunto de los aprendizajes del alumnado. Los valores que proponen los derechos humanos gozan de apoyo masivo, aunque tienen concreciones diferentes entre la pluralidad de culturas (Collado, 2005).

En palabras de Collado (2005) los derechos humanos son tratados como un marco de referencia necesario para asegurar una calidad de vida digna, un método de regular la convivencia. Por ello, la educación trabaja para promover dichos valores, incentivando la capacidad de distinguir éticamente cuales son las actitudes correctas de cada persona y situación.

Los objetivos de esta educación en valores de los derechos humanos son múltiples y, aun siendo un campo de estudio reciente, existen coincidencias de fondo en los estudios realizados. A modo de síntesis, existen tres tipos de fines diferentes recogidos por Rodino (1999) que se corresponden con la multidimensionalidad del concepto de Derechos Humanos:

- Fines histórico-culturales: Formar al sujeto en el análisis y evaluación de sí mismo y sus contextos relacionales, desde los más próximos (familia, amigos, iguales) hasta los más alejados (país, mundo contemporáneo).
- Fines políticos: Formar en el compromiso de modificar aspectos de la realidad que obstaculicen la concreción de los derechos humanos en el orden social e individual.
- Fines axiológicos: Formar en los valores universales que sustentan la dignidad y los derechos de las personas. Formar para la identidad personal, la autonomía moral e intelectual, formar para la responsabilidad y salvaguardar las necesidades de otros.

No obstante, es necesario ampliar el espectro de valores que se abordarán a través de las experiencias de enseñanza-aprendizaje en el seno educativo para reforzar la premisa de educar en valores. Sin desmentir la importancia que asumen los valores de los derechos humanos, otro sistema de valores que se toma como marco axiológico de referencia son los valores democráticos.

Es de sobra conocido el término democracia como planteamiento político y forma de gobierno, “gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo”, aunque si se intenta acercar la definición a una reflexión personal, con el fin de profundizar en lo que implica esta definición en términos de valores, actitudes y acciones, se convierte en un término complejo.

Una manera simple de acceder al término, es la expuesta por Collado (2005), quién pretende averiguar qué valores se encuentran encerrados en el término democracia para descubrir la riqueza del vocablo. Esta tarea, ayudará al estudiantado a la creación de un entorno democrático y a comprender el significado. Alguno de los valores más repetidos cuando se habla de democracia son:

- Libertad
- Justicia
- Pluralidad
- Tolerancia
- Respeto
- Participación
- Solidaridad



- Humildad
- Inclusión
- Valor cívico

Parafraseando a Dewey (1997) la democracia es algo más que una forma de gobernar, es una manera de vivir asociado, es decir, en una sociedad y de comunicar las experiencias conjuntamente. Y es que es necesaria una relación entre valores, democracia y educación para promocionar acciones y conductas que ayuden a vivenciar estos valores democráticos en las aulas. Para completar esta intención educativa, es necesario reflexionar acerca de los cambios que debemos realizar y las dificultades que se nos presentarán y que debemos de vencer para concretar un proyecto de educación democrática (Santos-Guerra, 1996).

La enseñanza democrática debe de ser una elección tomada por el profesorado, fomentándola a través de las experiencias de enseñanza-aprendizaje, a través de sus hábitos, actitudes y situaciones de conflicto. El reto más importante es el de vivirlo y experimentarlo en las aulas diariamente, no por mandato, ya que incurriríamos en la llamada “democracia dirigida”, la cual se parece a una imposición de valores que no permite la libre opción que surge de una discusión informada (Habermas, 1998).

Por otro lado, desde la educación en y para la democracia se entiende que la razón principal de la educación es la persona, tanto como sujeto individual como ser social (Collado, 2005). La transformación y el crecimiento de cada persona se orienta hacia un fin, por lo tanto, en este sentido, los valores forman una atmósfera en la cual se va a desarrollar el crecimiento del individuo.

Para lograrlo, existen una serie de pilares fundamentales como son: la participación, el respeto, la convivencia y la resolución democrática de conflictos, el desarrollo de la autoestima y la igualdad de género. Todos ellos serán las bases de sustentación de una educación democrática que tendrá como objetivo lograr avanzar hacia una sociedad igual de democrática.

### **3.1 Los valores en el primer nivel de concreción curricular**

En las últimas décadas, se ha visto incrementada la necesidad de educar en valores y la importancia que tiene en los contextos escolares. Por este motivo, desde las instituciones gubernamentales, centros educativos y profesorado se ha llevado a cabo la inclusión de aspectos axiológicos en los distintos niveles de concreción curricular que existen en educación.

La educación española, en las dos últimas décadas ha vivido una serie de cambios constantes que están marcando el devenir de la educación. En estas tres últimas décadas, han sido cuatro las leyes aprobadas por el ejecutivo y que han generado el contexto legal de la educación actual:

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del sistema Educativo (LOGSE) (BOE 4/10/1990).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) (BOE 24/12/2002).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE 4/05/2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (BOE 10/12/2013).

Ante todo, esta situación es llamativa, ya que en lo que respecta al resto de países de la Unión Europea. La cantidad de cambios legislativos en educación puede deberse a una adaptación a los constantes cambios que ocurren, adecuando la tarea educativa de manera consecuente; pero nada más lejos de la realidad.

Parafraseando a Hernández-Álvarez y Martínez-del Haro (2008) desde una perspectiva foránea los cambios en materia legislativa podrían deberse, en gran medida, a una mejor concreción de la educación a los cambios y al desarrollo personal y social de los ciudadanos, sin embargo, los cambios legislativos acontecidos contestan a los cambios en el poder político y a la visión de los partidos políticos que se han alternado en el gobierno.

Para este documento, abordaremos un análisis de las dos últimas leyes educativas, la LOE y la LOMCE; ya que, la segunda modifica a la primera y ambas están vigentes en estos momentos. Por lo tanto, es interesante abordar el tratamiento y la importancia que la educación en valores adquiere en estos marcos legislativos.

### *3.1.1 La LOE y su influencia en la educación en valores*

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (2006) continuó con el planteamiento de las anteriores leyes educativas. La misión principal consistía en explicitar cuestiones de carácter ético ligadas a un modelo concreto de sociedad y de escuela. Es esencial, en materia educativa, que todos los planteamientos queden expuestos, desvinculándolos del llamado currículo oculto.

Podemos entender el currículo oculto como aquel que hace referencia a los valores, actitudes, normas y conocimientos que se adquieren durante los procesos de enseñanza-aprendizaje en las interacciones cotidianas del aula y la escuela pero no están expresados como logros educativos intencionados. Su influencia es clara, y tanto a favor o en contra del currículo explícito, proporciona valores, normas, creencias, estereotipos y actitudes (Vázquez, 1990).

El currículo oculto aparece en todas las relaciones interpersonales de las personas que conforman un grupo vivo y social. La interacción produce intereses, deseos, conflictos y sentimientos que pueden ser explícitos o no. A partir de esta interacción se producen efectos a corto, medio y largo plazo sobre aspectos conductuales e incluso cognoscitivos del alumnado; por eso, en educación, es tan importante lo que se dice como lo que no se dice. Para reducir el espectro de situaciones en las que prepondera el currículo oculto es necesario explicitarlo y convertirlo en currículum explícito.

Por lo tanto, y regresando a lo referido a la LOE, se plantea que:

“La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan. [...] Además la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas.” (Preámbulo)

Dentro del título Preliminar, se expresan en su capítulo I los principios y fines de la educación según la LOE. Estos principios y fines se entiende que deben cumplirse en cualquiera de los tipos de educación obligatoria que existían. Dentro de los principios existe uno, recogido en el punto c), dedicado especialmente a la educación en valores:

c) “La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.” (Artículo 1)

A continuación de estos principios, en el Artículo 2, aparecen los fines educativos, los cuales orientarán las situaciones de enseñanza-aprendizaje para lograr alcanzarlos. Estos fines deben alcanzarse al final de la etapa de educación obligatoria. Los fines ligados a la educación en valores son los recogidos en los puntos b), c) y e) de la LOE (Tabla 1):

*Tabla 1*

Fines educativos de la LOE referidos a la educación en valores

b)	“La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.”
c)	“La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.”
e)	“La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.”

Además de contar con unos principios y fines que marcan de manera más clara la intención educativa de la LOE, esta ley educativa cuenta con diferentes objetivos y competencias básicas con las que se debe estructurar la formación del alumnado en los centros de educación primaria.

Los objetivos de etapa abordan a las diferentes áreas del conocimiento que se tratan en educación primaria, pero para nuestra situación investigativa, versaremos acerca de objetivos relacionados con los valores que aparecen reflejados a continuación (Tabla 2):

*Tabla 2*

Objetivos de educación primaria LOE referidos a los valores

a)	“Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.”
b)	“Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio así como actitudes de confianza en

	sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.”
c)	“Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.”
d)	“Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad”

Es necesario el trabajo interdisciplinar para la consecución de estos cuatro objetivos, y del resto de objetivos al finalizar la etapa de educación primaria. Es interesante abordar la educación en valores desde esta perspectiva interdisciplinar ya que forman parte y deben conocer su influencia en todos los ámbitos de la vida cotidiana del estudiantado.

Entre estos objetivos de la educación primaria, existe uno específico para la disciplina de educación física. Lo denominamos como específico porque es más asequible su consecución a través de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se dan en el ámbito del área de educación física. Este objetivo se recoge en el punto k):

k) “Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.”

Para finalizar con el análisis a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) es indispensable abordar el tema de las competencias básicas. En el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la etapa de educación primaria se incluye que: “Con las áreas y materias del currículo se pretende que todos los alumnos y las alumnas alcancen los objetivos educativos y, consecuentemente, también que adquieran las competencias básicas” (Anexo I. Competencias básicas).

Este desarrollo del currículo por competencias poseía un carácter novedoso dentro del ámbito educativo. En el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la etapa de educación primaria, se refiere a las competencias como:

“Aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de su vida” (Anexo I, Competencias Básicas)

La inclusión de estas competencias básicas en el currículo tiene tres finalidades. La primera consiste en integrar los diferentes aprendizajes tanto los formales, incluidos en las áreas de conocimiento, como los informales y los no formales. La segunda versa sobre permitir al estudiantado integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación a través de distintos tipos de contenidos y utilizarlos cuando les sean necesarios en diferentes contextos, de una manera efectiva. Y por último, la tercera finalidad consiste en orientar

la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

De acuerdo con las consideraciones anteriores y con lo expuesto por la Unión Europea se llegó a la conclusión de identificar ocho competencias básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
4. Tratamiento de la Información y competencia digital
5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística
7. Competencia para aprender a aprender
8. Autonomía e iniciativa personal

Cabe resaltar, al hablar de currículo de competencias que estas competencias básicas se tomaron a través del Informe sobre Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) desenvuelto por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Este hecho levantó un malestar en un sector de los educadores enfocando su crítica hacia la posibilidad de que este nuevo estilo de currículo orientara el adiestramiento de las personas hacia contextos de eficiencia laboral, convirtiendo las tareas educativas en actividades de un engranaje económico (Gimeno-Sacristán, 2008).

Desde el sector contrario, existe literatura específica que defiende el uso de educar por competencias. La educación por competencias contribuye a que las personas sean capaces de desenvolverse con libertad y responsabilidad y favorecer la construcción de sociedades más justas y solidarias (Gimeno-Sacristán, 2008; Ruiz-Omeñaca, 2012). Para Pérez-Gómez (2008) una enseñanza por competencias ofrece la oportunidad de definir nuevas demandas educativas, haciendo visible las identidades grupales e individuales de las personas, concediendo a sus acciones un carácter global en la interacción con la realidad de la que forma parte.

De vuelta al currículo y a las competencias básicas, en la Orden ECI/2211/2007, incluida en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la etapa de educación primaria se hace una descripción detallada de la forma en la que, al término de la etapa obligatoria, se debe averiguar si el alumnado ha alcanzado las distintas competencias básicas. Centrándonos en la competencia básica cercana a la educación en valores, la competencia social y ciudadana, se plantea en el documento que:

“La dimensión ética de la competencia social y ciudadana entraña ser consciente de los valores del entorno, evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente para crear progresivamente un sistema de valores propio y comportarse con coherencia con ellos al afrontar una decisión o un conflicto. Ello supone entender que no toda posición personal es ética si no está basada en el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos” (Anexo I. Competencias básicas).

La competencia social y ciudadana, adquiere relevancia sobre el resto de competencias cuando el interés está centrado en el marco axiológico de la educación, el

cual se centra en las acciones cotidianas ligadas al espacio vivencial del alumnado (Ruiz-Omeñaca, 2014). En este sentido, en el propio Real Decreto 1513/2006 se afirma:

“En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas. Globalmente supone utilizar, para desenvolverse socialmente, el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades y sobre los rasgos y valores del sistema democrático, así como utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones, y ejercer activa y responsablemente los derechos y deberes de la ciudadanía” (Anexo I. Competencias básicas).

### *3.1.2 La LOMCE y su influencia en el plano axiológico educativo*

La segunda ley educativa que se va a analizar es la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Esta ley, como se ha mencionado con anterioridad, modifica a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En este documento no analizaremos las modificaciones que existen de una ley a otra, si no que abordaremos el tratamiento de los valores y su desarrollo a través de las competencias clave y los objetivos de etapa.

Antes de comenzar el análisis del marco de los valores en esta ley educativa, es necesario adentrarnos en la causalidad que afectó a la creación de esta nueva ley de mejora de la calidad educativa.

La creación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) se sitúa en un marco sociopolítico creado por la Unión Europea y por los malos resultados de las alumnas y alumnos españoles evaluados a través de pruebas estandarizadas externas.

Las críticas más abundantes al actual sistema educativo español y por las cuales se desarrolló esta ley educativa vienen de la mano de los resultados obtenidos por el alumnado español en pruebas de evaluación internacionales como el informe PISA (Programme for International Student Assessment), las altas tasas de abandono escolar temprano y el reducido número de estudiantado que alcanza la excelencia.

La Unión Europea ha marcado unos objetivos para 2020 que los países miembros deben conseguir. Los objetivos abordan distintos ámbitos como por ejemplo la economía, la innovación, el empleo o la integración social además de la educación. En materia educativa, ha desarrollado dos objetivos, de obligado cumplimiento, que se enfrentan a dos lacras que sufren los sistemas educativos actuales. Los objetivos son: reducir el abandono escolar a un porcentaje menor del 10% y, que como mínimo, al menos un 40% de la población entre 30 y 34 años haya finalizado sus estudios de formación superior o equivalente (Preámbulo V).

Para cumplir estos objetivos marcados a nivel europeo, la reforma que promueve la LOMCE destaca en su Preámbulo VI los objetivos principales que persigue esta reforma y que, por supuesto, se acercan mucho a los promovidos por la UE. Los objetivos principales son:

- Reducir la tasa de abandono temprano de la educación
- Mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales
- Mejorar la empleabilidad
- Estimular el estilo emprendedor de los estudiantes

Aparte de los objetivos, la LOMCE, se sustenta sobre unos principios fundamentales como son el aumento de la autonomía de los centros educativos, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias. Estos principios también aparecen en el Preámbulo VI, los cuales se desarrollarán específicamente en los apartados siguientes del Preámbulo.

Como se ha estado destacando durante todo este apartado, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, modifica parcialmente a la anterior Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación por lo tanto, existen aspectos comunes a las dos leyes; muchos de ellos terminológicos. Como sucedía en la ley anterior, y mencionado en el nuevo artículo 6 bis de la Ley Orgánica 2/2006; es competencia del Gobierno del Estado, la creación de un currículo básico para todo el territorio nacional con la finalidad de asegurar una formación común. El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de educación primaria (2014) es el documento al que se hacía referencia.

Entrando en materia que atañe a la LOMCE, se expresarán los cambios más representativos en materia axiológica que existen entre la ley anterior y la actual. Por ende, se observarán todos los elementos metodológicos que afecten a este plano de valores.

Con respecto a la ley anterior, en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa y el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de educación primaria, desaparecen los llamados objetivos de área presentes en la LOE, cubriendo ese lugar por la triangulación de los criterios de evaluación, los estándares de aprendizaje evaluables y los contenidos, conectándolos con la consecución de las competencias clave.

Por otro lado, siguen apareciendo los objetivos de etapa. Cuatro de estos objetivos, en la LOE se referían a valores y tenían un matiz interdisciplinar. En este caso, en la LOMCE, se mantienen estos cuatro con el mismo matiz, pero han cambiado la redacción del objetivo número b). En este momento se indica como:

b) “Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y el espíritu emprendedor.”

El estatuto de autonomía de Galicia, en su artículo 31, establece que es competencia del gobierno de la Comunidad Autónoma la administración y regulación de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados. Para ello, en la comunidad autónoma gallega, se aprobó el Decreto 105/2014.

Este hecho, afirma un cambio en el currículo desarrollado en el Decreto 105/2014. Existe la inclusión de un objetivo de etapa a mayores de los mencionados en las leyes y se debe a la redacción por parte de la comunidad autónoma del currículo de educación primaria. El objetivo de etapa añadido es el destinado específicamente a los saberes y quehaceres de la comunidad:

o) *“Coñecer, apreciar e valorar as singularidades culturais, lingüísticas, físicas e sociais de Galicia, poñendo de relevancia as mulleres e homes que realizaron achegas importantes á cultura e á sociedade galegas.”*

o) “Conocer, apreciar y valorar las singularidades culturales, lingüísticas, físicas y sociales de Galicia, haciendo hincapié en las mujeres y hombres que realizaron aportaciones importantes a la cultura y a la sociedad gallega.” (Traducción)

El Decreto 105/2014, de 9 de septiembre, por el que se establece el currículo de educación primaria para la comunidad autónoma de Galicia continua la línea marcada por su currículo predecesor y estructura el aprendizaje para la consecución de unas competencias clave. A diferencia de las competencias básicas anteriores, que eran ocho, estas competencias clave actuales son siete, aunque, a grandes rasgos, son similares:

1. Competencia en Comunicación Lingüística (CCL)
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)
3. Competencia Digital (CD)
4. Aprender a aprender (CAA)
5. Competencias sociales y cívicas (CSC)
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (CSIEE)
7. Conciencia y expresiones culturales (CCEC)

Como recomendación metodológica, en el Artículo 5 del Decreto 105/2014 se indica que para una adquisición eficaz de las competencias, se deberán diseñar actividades de aprendizaje integradas que faciliten el avance del alumnado hacia los resultados de aprendizaje en más de una competencia simultáneamente.

Desde las administraciones educativas, tanto estatales como autonómicas, se permite que los centros docentes tengan su propia autonomía pedagógica para adecuar el currículo oficial a las necesidades y características de su alumnado, condiciones del centro, o profesorado. Por este motivo, en el siguiente apartado, se explicará más detalladamente las posibilidades de cada centro en materia legislativa relacionada con los valores.

### **3.2 Los valores en el segundo nivel de concreción curricular**

Como se ha mencionado anteriormente, las administraciones educativas permiten cierta libertad a los centros educativos para modificar y adecuar a sus características propias el currículo estipulado en el Decreto 105/2014. Asimismo, cada centro educativo, deberá indicar en su proyecto educativo (PE) las prioridades de actuación, los valores y los objetivos además de la concreción del resto de los elementos del currículo. Todo esto, deberá ser aprobado por el claustro del mismo.

A nivel legislativo, debemos destacar que en el Título II “Organización y funcionamiento”, Capítulo I “Organización” del Decreto 105/2014 aparecen una serie de artículos que versan acerca de las posibilidades organizativas de los centros educativos gallegos.

En el Artículo 11 de este Decreto 105/2014 aparecen los elementos transversales de la educación, entre los que se encuentran los valores. Según este artículo del decreto, estos elementos transversales no son de tratamiento específico de un área del conocimiento o de un curso específico, sino que deben trabajarse en todas las áreas, en



todos los cursos. Un ejemplo de elemento transversal es la comprensión y expresión oral y escrita, un contenido muy ligado a la competencia en comunicación lingüística (CCL). En el presente artículo, también se añade que se promoverán el desarrollo de valores citado literalmente de la siguiente manera:

*“Así mesmo, a consellería competente en materia educativa promoverá o desenvolvemento dos valores que fomenten a igualdade efectiva entre homes e mulleres e a prevención da violencia de xénero, e dos valores inherentes ao principio de igualdade de trato e non discriminación por calquera condición ou circunstancia persoal ou social. Do mesmo xeito, promoverá a aprendizaxe da prevención e resolución pacífica de conflitos en todos os ámbitos da vida persoal, familiar e social, así como dos valores que sustenten a liberdade, a xustiza, a igualdade, o pluralismo político, a paz, a democracia, o respecto polo dereitos humanos e o rexeitamento da violencia terrorista, a pluralidade o respecto polo Estado de dereito, o respecto e consideración polas vítimas do terrorismo e a prevención do terrorismo e de calquera tipo de violencia”*

“Así mismo, la consejería competente en materia educativa propondrá el desarrollo de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombre y mujeres y la prevención de la violencia de género, y de los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social. Del mismo modo, se propondrá el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto por el Estado de derecho, el respeto y las consideraciones por las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia” (Traducción)

En este mismo apartado también se cita que en las programaciones de los docentes deben aparecer estos elementos además de la prevención de todo tipo de violencia, los comportamientos, estereotipos y contenidos sexistas o que supongan discriminaciones por razones de identidad de género o de orientación sexual, favoreciendo la visibilidad de la realidad homosexual, bisexual, transgénero, transexual e intersexual.

Para finalizar, se explicita también la necesidad de incorporar elementos curriculares relacionados con el medio ambiente y el desarrollo sostenible, situaciones de riesgo derivadas de las tecnologías de la información y la comunicación, así como la protección ante catástrofes y urgencias y de seguridad vial.

### **3.3 El área de educación física y su relación con los valores**

Siguiendo con los elementos curriculares, debemos hacer hincapié en el área donde se sitúa esta investigación y ésta, no es más que el área de educación física. Según la Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE), el área de educación física pertenece al grupo de disciplinas denominadas específicas. En este grupo de disciplinas específicas además de encontrarse la educación física también se encuentran el área de educación artística y, a elección parental, o Religión o Valores sociales y cívicos.

Adentrándonos en la disciplina que nos importa, la educación física, según el currículo oficial de Galicia, estipulado en el Decreto 105/2014, tiene como finalidad principal la competencia motriz del alumnado, entendida como un conjunto de procedimientos, conocimientos, actitudes y sentimientos que aparecen en las

interacciones de los y las personas con el medio y con los y las demás. Es llamativo que la finalidad principal de esta área sea una competencia que no está recogida por las administraciones educativas como una competencia clave; pero según indica el propio Decreto 105/2014, es indispensable para desenvolver el conjunto de las siete competencias clave.

Se sitúa por tanto a la educación física en la órbita de las ciencias de la educación, ya que, parafraseando a Cagigal (1983) la educación física es ante todo educación, no adiestramiento corporal; es acción educativa que implica a toda la persona, no solo al cuerpo.

El reconocimiento que la actividad física tiene en la sociedad actual, hace que su integración en los currículos escolares actuales y, su importancia en el aprendizaje y desarrollo del alumnado, haya aumentado considerablemente.

Durante estas décadas, la educación física ha evolucionado desde las metodologías suecas o alemanas; puramente gimnásticas, sin distinguir niveles cognitivos y capacidades del alumnado; hasta evolucionar e integrar en el currículum de primaria, contenidos, competencias y objetivos, otorgándole la función de generar hábitos de vida saludable (Castaño-López, Navarro-Patón, y Basanta-Camiño, 2016).

A través de la motricidad y de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en la educación física, el alumnado debe de ser capaz de comprender su cuerpo y desarrollar sus habilidades motrices básicas; sin olvidar, la adquisición y fomento de valores como el juego limpio, la deportividad, la igualdad de género, el respeto a uno mismo, a un igual y al entorno, la integración en procesos de toma de decisiones y la aceptación de normas establecidas, por ejemplo.

La gran virtud de la educación física radica en su capacidad de educar a través del ejercicio, del cuerpo y del movimiento; implicando de forma directa, conocimiento, educación en valores, habilidades físicas y sociales para que se logren objetivos y competencias, significativas para el alumnado.

Durante la etapa de educación primaria, el alumnado explorará su potencial motor, adaptado a sus características personales y a su nivel madurativo, a la vez que desarrolla todas sus capacidades motrices. Las situaciones de enseñanza-aprendizaje implicarán un incremento de las habilidades motrices, actitudes y valores en relación al cuerpo y una adaptación de la conducta motriz a entornos colectivos e individuales, buscando como objetivo final, la educación integral del alumnado.

En la educación física, y sobre todo en la que se imparte en educación primaria, se destaca al juego por encima del resto, como recurso más importante. El juego es considerado en educación física como la herramienta didáctica por excelencia por su carácter motivador. Por este motivo, como orientaciones metodológicas para el área incluidas en el Decreto 105/2014, se indica que el juego debe ser el contexto ideal para la mayoría de los aprendizajes, promoviendo para el área, un carácter lúdico.

Para finalizar, debemos destacar a los juegos tradicionales, danzas y bailes propios de Galicia, que son un elemento importante para el área y que se deben desarrollar en todos los cursos de la educación primaria ya que son un elemento de transmisión del patrimonio cultural y artístico gallego y de relación intergeneracional.

## CAPÍTULO II. EL JUEGO COMO ELEMENTO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

*“El juego es una actividad libre, espontánea, desinteresada e intrascendente, que surge de la vida habitual, se efectúa en una limitación espacial y temporal, conforme a unas reglas establecidas o improvisadas y cuyo elemento informativo es la tensión.”(Cagigal, 1996)*

### 1. EL JUEGO. DEFINICIONES Y CLASIFICACIONES

El juego es una actividad lúdico-pedagógica que ha estado unido a las clases de educación física desde el siglo XIX, principios del XX. Muchos autores versan sobre ellos y su aportación educativa en la etapa escolar; es la expresión natural de una etapa evolutiva (Jares, 2005). Esta etapa evolutiva es la época de Educación Primaria, y es aquí donde se centrará esta investigación.

Según la Real Academia Española (2018) el juego es un ejercicio recreativo o de competición sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde. El juego, también es una actividad, física o mental, que se realiza generalmente para entretenerse y en la que se ejercita alguna destreza o capacidad y que además está recogido como derecho en la Declaración de Derechos del niño de la ONU (1959), como principio número 7 y que defiende que el niño y la niña deberán disfrutar plenamente del juego y recreaciones; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho.

En otra dirección, encaminándonos hacia el ámbito educativo, son muchas las ocasiones en las que se ha intentado conceptualizar y clarificar el concepto de juego. Elkonin (1980), Navarro-Adelantado (1995) y Lavega (1996a) comenzaron a realizar una revisión etimológica del término a través del significado que se le otorga en las diferentes culturas y en el lenguaje popular. Para ello, abordaremos las definiciones desde diferentes perspectivas.

Desde una perspectiva biológica, las definiciones destacan al juego como una necesidad vital de los seres humanos y que se suele encasillar en la etapa infantil. Para Groos (1922; citado en Elkonin, 1980) el juego consiste en una actividad donde la persona desarrolla sus aptitudes, de manera instintiva, sirviéndole como ejercicio previo de las funciones del mañana.

Estos estudiosos desarrollan sus teorías basándose en la similitud de desarrollo infantil animal y humano; en las capacidades que van desarrollando animales y seres humanos para adentrarse en su vida adulta. De manera opuesta, Chateau (1973) separa ambos caminos, destacando el carácter instintivo de los juegos propios de cada especie animal, mientras que el juego humano depende de una personalidad flexible, conformándose a través de actividades, del desarrollo de la autonomía y la creatividad.

Desde la perspectiva psicológica, sin dejar de lado la dimensión social del juego, el propio Elkonin (1980) define al juego como una actividad en la que se reconstruyen las relaciones sociales. Para Elkonin, cuando la persona va creciendo se ve envuelto en actividades lúdicas. En la infancia estas actividades lúdicas subyacían en el propio juego; en la vida adulta son reemplazadas por el deporte y distintas formas de arte (Trigueros, 2000).

Por otro lado, grandes literatos de la psicología le dan una suma importancia al juego y a lo que a través de él se desarrolla. En este sentido, Piaget (1998) destaca del juego su capacidad para fomentar las estructuras cognitivas del alumnado. Wallon

(1980) define el juego como una exploración jubilosa y desenfrenada que tiende a probar una función en todas sus posibilidades; otorgándole un papel crucial en el desarrollo psicomotor de la persona.

Dentro de este paradigma psicológico, Vygotsky (1989) describe al juego como una expresión de desarrollo próximo, añadiendo que es el entorno donde se completan las necesidades de la niña y el niño.

Desde la perspectiva antropológica, el autor de referencia es Johan Huizinga. Para este autor el juego es una acción libre, que se ejecuta en un tiempo y un espacio determinado, sometido a unas reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual (Huizinga, 2012). Huizinga apunta (1957; citado en Brasó y Torrebadella 2015) que a través del juego se han consolidado los fundamentos sociales forjadores de la cultura moderna ya que para él, el juego es anterior a la cultura. La cultura brota del juego, es juego y se desarrolla jugando Scheines (1999 citado en Trigueros, 2000).

Continuando esta línea antropológica y social, se encuentran las definiciones de Navarro-Adelantado y Dupey. Para Navarro-Adelantado (1993a) el juego es una actividad recreativa natural de incertidumbre bajo el control de un contexto sociocultural. Dupey (1998, citada en Öfele, 1999), por su parte, desarrolla la idea de que el juego es una actividad en la que se proyectan visiones generales colectivas preestablecidas, aunque también incluye lo simbólico, lo expresivo y lo imaginario.

Öfele (1999) realiza una síntesis sobre las diferentes perspectivas anteriores del juego. A través de esta síntesis desarrolla que para la antropología, el juego es una actividad donde aparecen los aspectos socioculturales del grupo. Para la psicología, el juego es un elemento del desarrollo evolutivo del ser humano; la pedagogía, en cambio, utiliza al juego como un instrumento transmisor de conceptos, valores y conocimientos y por último, para la fenomenología, el juego es un fenómeno original, poniendo el acento en el carácter libre de objetivo del juego.

Aunque las definiciones expuestas anteriormente pueden tomarse como complementarias para definir desde todos los ámbitos el concepto de juego, para nuestro trabajo, tomaremos como referencia la línea socio-antropológica, entendiendo al juego como una actividad social y recreativa propia de la cultura y condicionada por ella (Trigueros, 2000).

Otros autores, versan acerca de las posibilidades que tiene el juego y nos ofrecen distintas definiciones que también se incluirían en las distintas perspectivas. Uno de estos casos es la definición que aporta Miranda, citado por Collado (2005) lo define como un acto libre, de gran valor social y que implica una descarga de energía tanto física como psíquica implicando el compromiso con los iguales y la personalidad. Flinchun (1988) en cambio, define el juego como un acto de libertad para liberar la energía reprimida por el estudiantado y fomenta las habilidades interpersonales. Ambas definiciones se encuentran a caballo entre la perspectiva biológica y la socio-antropológica.

Como nos destaca Jares (2005), el juego cumple un papel muy relevante en la maduración y estructuración de la personalidad del alumnado y, no se puede dejar de lado el potencial educativo de este recurso, no solo en educación física, sino en el resto de áreas del conocimiento.

Continuando con el término juego, no podemos realizar una aproximación conceptual completa si no se hace referencia a las características del propio juego. Para autores como Bruner (1984) la caracterización del juego se refiere a las funciones que cumple el mismo en la vida de las personas.

Como ocurría anteriormente, Huizinga (2012) presenta las características que más relevancia tienen acerca del concepto de juego. Este autor aborda el tema desde una perspectiva antropológica:

- El juego es una actividad libre. No debe suponer obligatoriedad y es una actividad que se puede abandonar en cualquier momento (Trigueros, 2000).
- El juego es una actividad desinteresada convirtiéndose en una vía de escape, produciendo satisfacción.
- Se juega dentro de unos límites temporales y espaciales.
- Exige un orden absoluto donde todas las acciones están reguladas.
- El juego produce incertidumbre, tensión y emoción. Estas características conviven dentro de un orden reglado. Las reglas de juego son obligatorias y no permiten dudas (Huizinga, 2012).

Existen más clasificaciones que abordan las funciones del juego desde distintas perspectivas. A continuación utilizaremos la realizada por Caillois (1986) que aborda la caracterización del juego desde una perspectiva sociológica:

- Libre. El jugador no está obligado a jugar y el juego no pierde su naturaleza de diversión y jovialidad.
- Delimitado y separado por unos límites espaciotemporales.
- Naturaleza incierta. Sin posibilidad de adelantar el resultado. Bajo la iniciativa del jugador y la libertad para inventar.
- Ficticia. Se define como una realidad secundaria en comparación con la vida corriente.
- Improductiva. Se llega a la situación del principio tras el juego. No crea bienes ni riqueza.
- Reglada. Sometido a una regulación de leyes ordinarias o instauradas momentáneamente.

Desde la perspectiva social, estrechamente ligada a la antropológica, el concepto de juego educa los instintos de las personas a través de dos aspectos clave; el primero es la capacidad de crear espacios de placar y diversión; por otro lado, el control de la realidad del juego a través de restricciones y reglas.

Tomaremos como referencia el trabajo de Garaigordobil (1990) en el cual, la autora, recoge la visión de varios autores respecto a las características del juego a través de una perspectiva psicológica. Las características son las siguientes:

- El juego es una actividad generadora de placer que fomenta el goce del niño y niña.
- Es una actividad voluntaria y libre, aunque restringida por las reglas del propio juego.
- No tiene metas extrínsecas, es una finalidad sin fin; en su lugar crea motivaciones intrínsecas.
- Implica una participación activa y libera al niño y la niña de las imposiciones del ámbito real.

- El juego guarda relaciones sistemáticas con fenómenos sociales y cognoscitivos.
- El juego favorece el descubrimiento del niño y la niña del mundo exterior y de sí mismos, expresando su personalidad.
- Se convierte en una actividad creadora, por la producción tan alta de juegos producto de la imaginación y la creatividad del ser humano.
- Es una actividad serie en la que se afirma la personalidad del ser humano. Existen dos corrientes la que plantea que es el juego es un espacio alejado de la realidad, como afirman Winnicott o Erikson; o que no existe tal alejamiento como afirma Vygotsky o Elkonin (Garaigordobil, 1990).
- El juego es representación y lenguaje de símbolos; se considera el primer lenguaje de la persona a través del cual expresan deseos, pensamientos o sentimientos (Garaigordobil, 1990; Trigueros, 2000).
- Es una actividad que en el niño/a implica una progresión y avance y en el adulto produce regresión y descanso.

También integrada dentro del paradigma psicológico del juego, pero centrado en el juego infantil se recogen las siguientes características en la obra de Ortega (1990):

- El juego evoluciona con la edad y la forma de comprender el mundo del niño/a.
- Es un comportamiento simbólico y de desarrollo social.
- Todo juego tiene unas reglas internas.
- El juego es una vía de intercambio de ideas y experiencias natural.
- El juego es una conducta intrínsecamente motivada.
- El adulto tiene un papel dentro del juego infantil. Actuar lúdica y positivamente dentro del marco psicológico del mismo.
- Los juguete orientan el juego sin delimitarlo.

El juego es una actividad fundamental en el desarrollo de la persona; desde la perspectiva psicológica se observa como algunas características enmarcadas en el ámbito sociológico se pierden para explicar comportamientos y conductas asociadas al juego (Trigueros, 2000).

Desde otra perspectiva diferente, aunque situada entre la perspectiva psicológica y la antropológica, según la literatura específica, se encuentra el trabajo de Bruner (1984); el cual establece las siguientes funciones, como funciones fundamentales del juego:

- El juego no crea frustración en la persona ya que forma un marco en el que las consecuencias de los actos erráticos que comenten, se ven reducidas.
- El juego se desarrolla en un escenario, en función de una idea, no sucede por casualidad.
- Es una actividad lúdica caracterizada por perder el vínculo entre medios y fines. Los propios niños y niñas modifican los medios o los fines según su aprendizaje. A menudo, el componente imaginativo asume mayor importancia que el propio objetivo final.
- Es un elemento que produce placer, en su práctica y a través de la superación personal de los niños y niñas al lograr los objetivos. Debe ser llamativo para no permitir que el alumnado se aburra.

Se contraponen al aprendizaje. “En el juego transformamos el mundo exterior de acuerdo a nuestros deseos, mientras que durante el aprendizaje nos transformamos nosotros para crear mejor la estructura del mundo externo” (Bruner, 1984, pág. 212).

Por supuesto, estas clasificaciones son las que se han tomado como referencia para este documento pero, dentro de la comunidad científica, existe mucha más literatura sobre las características del juego. Por lo tanto, y para terminar con estas características, abordaremos finalmente, las características del juego desde una perspectiva pedagógica-educativa, llevada a cabo por Trigueros (1998; 2000):

- Medio de aprendizaje natural. Desde la escuela, el juego debe estar planificado por el profesorado, aunque el aprendizaje del juego subyace a las propias experiencias de los niños y niñas, por lo que pueden aprender si el juego es improvisado.
- Contribuye al desarrollo integral, de manera que, al relacionarse con los demás, desarrolla el ámbito socioafectivo, a través de la imaginación y la toma de decisiones, desarrolla el ámbito cognitivo y el ámbito motor, se desarrolla a través de las cualidades perceptivo-motrices y las capacidades físicas básicas.
- Es un entorno en el que el niño y la niña deben tomar decisiones. Esto favorece el desarrollo de la responsabilidad.
- El colectivo ayuda al niño/a a enriquecer su aprendizaje a través de lo observable en los demás.
- En el juego, la niña o el niño va variando sus actividades en función de sus posibilidades motrices y sus intereses, evitando permanecer demasiado tiempo en una actividad y aburrirse.
- El juego estimula la creatividad y la iniciativa del niño/a, lo que le permite expresarse con naturalidad.
- Por medio del juego se deben eliminar actitudes sexistas y dejar de lado las connotaciones de esta índole ligadas a la práctica de algún juego. Que todo el mundo participe y se integre debe ser el principal motor del uso del juego en educación.

Todas estas definiciones convierten al juego en el elemento esencial para el aprendizaje en la niñez. El juego es la vía primordial de comunicación de los niños y niñas, es su forma de expresarse (Öfele, 2003). Desde los primeros años de vida, el juego está presente en el niño o niña, ya que a través de los juegos con sus progenitores, el niño o la niña comienza a construir su propia conciencia corporal y desarrolla bases para futuras relaciones sociales (Verden-Zöller, 1993).

## 2. RECORRIDO HISTÓRICO DEL JUEGO. LAS TEORÍAS SOBRE EL JUEGO

Continuando con la importancia del juego en la infancia, debemos destacar la evolución que el mismo ha sufrido a nivel teórico; y es que, ya en la antigua Grecia, tanto Platón como Aristóteles hablaban sobre la importancia de aprender jugando. Profundizando en el tema Vial (1988), Navarro-Adelantado (1995) y Veiga (1998) hacen referencia a que Platón (427-347 a.C) es el primero en indicar que el juego es un elemento útil para el aprendizaje, recomendando su uso y describiéndolo como arte y expresión. Veiga (1998) también destaca como Aristóteles (384-322 a.C) señala que los infantes deben ser adiestrados jugando en actividades que realizarán de adultos, apoyando el juego como elemento didáctico.

En el periodo ilustrado, según lo expuesto por Veiga (1998) indica que los educadores de la época, como Rousseau, Pestalozzi o Fröbel abordan la utilidad que tiene el juego como estrategia educativa, partiendo de los intereses del niño/a. Fröbel fue de todos el que mayor hincapié realizó en la importancia que tiene el juego sobre los aprendizajes (Trigueros, 2000). Es en esta época, en el siglo XVIII donde se considera al juego un elemento necesario para la existencia humana, ya que es procura y produce placer además de utilizarse como elemento de descanso del trabajo.

En la segunda mitad del siglo XIX cuando comienzan a aparecer las primeras teorías psicológicas sobre el juego. Es en este marco histórico donde el inglés Herbert Spencer (1855) comienza a analizar el juego, sosteniendo que es el resultado de la energía que acumulan los niños y las niñas, mediante la práctica de juego, se gastan las energías sobrantes. Años más tarde, en contraposición a lo anteriormente citado, Lázarus (1883) afirma que los individuos realizan actividades que producen fatiga y utilizan el juego como actividad de descanso por producir relajación.

Ya empezado el siglo XX, Hall (1904) desarrolla su teoría del juego afirmando que el juego se asocia con la evolución de la cultura humana. Mediante el juego, la niña y el niño experimentan la historia de la humanidad. Años más tarde, aparece la teoría de Bruner y Garvey (1977) que considera que los niños y las niñas tienen la posibilidad de ejercitar, mediante el juego, sentimientos y formas de conducta que corresponden a la cultura en la que viven. Para esta autora, el entorno ofrece múltiples posibilidades al niño/a para desarrollar sus capacidades individuales.

Es en este siglo en el que aparecen las dos grandes figuras de la psicología y las teorías sobre el juego Piaget y Vygotsky. El primero de los dos autores, relaciona el desarrollo de la actividad lúdica con su teoría del desarrollo del niño a través de los estados cognitivos (Piaget, 1978). El juego para Piaget surge a lo largo del periodo de desarrollo infantil y es consecuencia de las transformaciones cognitivas.

Según la teoría piagetiana descrita anteriormente, existen una serie de estadios por los que todo ser humano pasa durante su infancia. Para cada uno de estos estadios, Piaget (1978) afirma que existe una tipología específica de juego:

- En la primera etapa denominada estadio sensiomotor (0-2 años) el individuo practica el juego funcional o de ejercicio, jugando con su cuerpo y explorando sensorialmente las cualidades de los objetos y personas que interactúan con él.
- En la segunda etapa, el estadio preoperacional (2-6 años) el juego que domina este periodo es el juego simbólico. A través de él, el individuo comprende el entorno, practica diferentes roles y favorece la imaginación.
- En la tercera etapa, el estadio de operaciones concretas (6-12 años) el individuo se adentra en el mundo del juego reglado, que le permite desarrollar sus habilidades mientras socializa con iguales o adultos. Las reglas toman un significado de verdad absoluta.

El segundo de los autores es Vygotsky, pedagogo soviético que buscaba una explicación a las funciones psicológicas superiores en términos de las ciencias naturales (Trigueros, 2000). Este autor afirma que el comportamiento del niño/a está guiado por las ideas y la actividad de jugar se desarrolla en una situación ficticia en la que aparecen situaciones de toma de decisiones, alterando el comportamiento del individuo.



Lo fundamental en el juego es la naturaleza social de los roles que el alumnado asume, los cuales contribuyen al desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Cabe destacar que la teoría de Vygotsky supera la idea piagetiana de que el desarrollo del individuo se entiende como un descubrimiento personal; para Vygotsky (1989) la interacción social de la persona es el hecho esencial que articula el desarrollo infantil. En esta interacción el lenguaje es el principal activo de transmisión cultural, educación e interacción.

Para contribuir al desarrollo infantil, el adulto debe realizar diferentes acciones como por ejemplo: hacer demostraciones, simplificar la tarea, crear materiales didácticos, etc. Según este autor, el juego no es la actividad por excelencia de la infancia ya que la persona le dedica más tiempo a resolver situaciones reales que imaginarias. Lo lúdico se considera como el motor del desarrollo ya que crea continuamente zonas de desarrollo próximo para que la persona pueda socializar y tomar decisiones.

El resto de la escuela de pedagogos soviéticos diseñaron currículos de educación infantil, preescolar e inicio de educación primaria con muchas actividades de juego, ficticias y reales, atribuyendo más importancia a los beneficios educativos que tienen los juegos de roles.

En la escuela americana, destacamos a Brofenbrenner (1979) quién opina que el juego sirve como vía de desarrollo, en las personas, de la iniciativa, la independencia y el igualitarismo con la misma eficacia. Aparte, considera aspectos de la práctica del juego que además de desarrollar la autonomía y la conformidad, desarrollan funciones cognitivas.

A partir de mediados del siglo XIX, comenzaron a surgir más teorías sobre el juego con la intención de dar sentido al propio concepto de juego, tratando de justificarlo con diversas explicaciones; aunque siempre intentando dar respuesta a dos preguntas formuladas por Fingermann (1970): ¿Por qué juegan las personas? Y, ¿para qué juegan?. Se entiende que personas engloba a los niños, niñas y adultos/as.

Como ocurría en apartados anteriores, al ser el juego un término polisémico y tan abierto, se englobará la teoría del juego dependiendo del paradigma que tome el autor como referencia. Por lo tanto, las teorías más representativas son las recogidas por Fingermann (1970); Elkonin (1980); Garaigordobil (1990); Trigo (1994a); Trigueros (1998). Estas teorías están agrupadas en bloques de corrientes diferentes y no son coincidentes entre ellas, por lo que abordaremos diferentes clasificaciones.

Comenzaremos por la clasificación recogida por Trigueros (1998). Esta clasificación agrupa a las teorías bajo cuatro paradigmas diferentes: teorías biológicas, teorías psicológicas, teorías estructurales y teorías conceptuales. Analizaremos brevemente cada una de ellas:

#### ○ **Teorías biológicas**

Las teorías bajo este paradigma entienden el juego como un componente biológico del individuo, sin diferenciar el juego animal con el juego humano. Analizan el planteamiento propio del juego desde una perspectiva mecanicista (Trigueros, 2000).

Dentro de este paradigma, aparecen las teorías del excedente de energía (Spencer, 1855); la teoría del juego como pre-ejercicio (Gross, 1902) o la teoría de Hall (1904), denominada teoría de la recapitulación.

Como crítica a estas teorías biológicas, Elkonin (1980) destaca que las teorías bajo el paradigma biológico no explican el contenido social del juego, afirmando que el juego tiene una naturaleza y un fondo social.

#### ○ **Teorías psicológicas**

Estas teorías consideran al juego un elemento que produce satisfacción y liberalizador. Las teorías que se agrupan bajo este paradigma, reciben influencias directas del pensamiento de Freud y del psicoanálisis (Trigueros, 2000).

Dentro del paradigma psicológico, existen múltiples interpretaciones del juego. Fundamentalmente, las teorías psicológicas se centran en el juego simbólico para interpretar la conducta del niño/a; como por ejemplo la teoría de Kartman (1962; citado en Trigueros 2000).

No coincidiendo con la teoría anterior, Ortega (1990) recoge las siguientes teorías psicológicas del juego bajo el contexto que denomina psicología científica. Esta agrupación de teorías queda esquematizada en la Tabla 3:

Tabla 3

#### *Teorías psicológicas del juego*

Teorías psicoafectivas del juego	Teorías funcionalistas y naturalistas del juego	Teorías cognitivas del juego
Influenciadas por Freud y el psicoanálisis.	Posibilidades que ofrece el juego para desarrollar y adquisición de habilidades motrices.	Entienden el juego como un marco de aprendizaje
El autor más representativo de esta corriente es Winnicott (1979; citado en Ortega, 1990) quién afirma que las capacidades para jugar se obtienen de la manera en que el individuo se relaciona con su madre. A través del juego, las personas y objetos se estructuran en representaciones interiores lúdicas, produciendo satisfacción, o no lúdicas, que proporcionan desconfianza.	Dentro de esta línea encontramos a Bruner (1972; citado en Ortega, 1990), quién a través del juego, el niño/a está interesado en resolver problemas y logros. Existe una línea que relaciona el juego con conductas de exploración natural, los máximos referentes son Smith y Connolly (1972; citado en Ortega, 1990) y Smith y Boulton (1988; citado en Ortega, 1990).	Piaget (1945; citado en Ortega, 1990): El origen del juego simbólico para la activación de esquemas motores. Explica la relación del juego con las formas de comprender el mundo. El juego para Vygotsky (1933; citado en Ortega, 1990) es una forma de actuación cognitiva donde se refleja la construcción del conocimiento bajo el marco social de referencia.

Las teorías que se enmarcan en el campo de la psicología, explican el juego atendiendo a los comportamientos humanos que inciden en el desarrollo personal, y tienen relación, fundamentalmente, con el ámbito cognitivo, social y afectivo (Trigueros, 2000).

#### ○ **Teorías estructurales**

Las teorías del juego asociadas a este paradigma, se centran en la autoformación de la persona relacionada estrechamente con la estructuración de la personalidad (Trigueros, 2000). La teoría por excelencia de este conjunto es la formulada por Piaget, a través de la cual el niño/a debe de construir estructuras estables con las que podrá adaptarse al medio eficazmente. El autor considera que la adaptación del individuo a la sociedad aparece por dos vías: la asimilación, a través de la incorporación de nueva información sin olvidar la que ya poseíamos y la adaptación a esta nueva información modificando nuestras esquemas.

Siguiendo los estudios de Narganes (1993) existen cuatro núcleos que deben tomarse como referencia para la actuación didáctica relacionada con el juego. Son los siguientes:

- Autoperfeccionamiento a través del juego.
- Aportaciones del trabajo energético realizado.
- Uso del juego como elemento de preparación social.
- El juego como elemento de observación que ayuda al conocimiento del alumnado.

Narganes (1993) considera que el juego debe atender a la totalidad de la persona y a los efectos que crea en ella a través de la práctica, no poniendo el énfasis en aspectos más concretos de cualquier índole, conductual, estructural o psicológico. Por medio de la conexión de los diferentes núcleos mencionados anteriormente, la práctica implicará actuaciones cognitivas, muy motivantes para el alumnado.

#### ○ **Teorías conceptuales**

Este conglomerado de teorías se centran en los aspectos medibles de la práctica del juego. Consideran que a través de la práctica del juego se puede conocer lo que el niño será el día de mañana (Narganes, 1993).

Alguna de las teorías que se agrupan aquí son la teoría etológica de Browne (1968), la cual tiene por finalidad enseñar al niño a conocerse. Esta teoría afirma que el juego proviene de los instintos animales del hombre. En los juegos siempre se contemplan el territorio, las armas y la jerarquía.

Por otro lado dentro de este paradigma conductual, encontramos a Ellis (1972) a quién se le considera el autor más representativo de la teoría del movimiento óptimo. Por esta teoría, el juego tiene como finalidad la de producir conductas placenteras en los participantes. La conducta se determina por la búsqueda de estímulos provocados por el movimiento; cuando existe un nivel óptimo de movimiento, la conducta se vuelve placentera.

Tras la clasificación de Trigueros (1998), expuesta anteriormente, abordaremos la clasificación recogida por Trigo (1994a) quién agrupa de la siguiente manera, las teorías sobre el juego:

- Teorías biológicas: La persona necesita jugar para utilizar la energía que tiene como excedente. Este grupo es similar al de la clasificación anterior.
- Teorías educativas: El juego sirve como elemento modificador de instintos y como vía para desarrollar situaciones primitivas del propio ser humano.
- Teorías sociales: El juego como elemento socializador y situación favorable para la comunicación.

- Teorías cognitivas: El juego es aprendizaje.

Algunas teorías que se clasifican dentro de estas categorías son similares a las que engloba la clasificación de Trigueros (1998). A modo de resumen, podemos destacar que en el agrupamiento biológico, las teorías más representativas sigue siendo la de Spencer (1855).

Se añaden a esta agrupación, la teoría psicoanalista de Freud o la teoría de Carr, que aborda la temática del juego definiéndolo como un estímulo para el crecimiento del niño/a.

En la clasificación de las teorías educativas, se incluyen teorías que modifican actuaciones de las personas, como por ejemplo la teoría del juego y educación de Imeroni, la cual se ve resumida por Trigueros (2000) como: “no existe educación sin juego, ni juego sin educación.” También aparece en este grupo la teoría expresada por el filósofo alemán Friedrich Nietzsche, quién defiende la concepción del ser humano como un ser auténtico siempre que juegue.

Las teorías agrupadas por Trigo (1994a; 1994b) bajo el parámetro de la cognición, son las formuladas por Piaget, Ausubel y Vygotsky, entre otros. Estas teorías dan al juego la concepción de ser un marco de desarrollo esencial para el individuo.

Dentro de las teorías sociales, aparecen las teorías de Gross o Kant, quién ofrece al juego la capacidad de purgar los instintos humanos que perjudican la vida en sociedad. También en esta clasificación, se encuentran las teorías de Thonrdike, quien afirma que el juego es un comportamiento aprendido y Jares, que destaca la capacidad que tienen los juegos para ofrecer una visión de la sociedad desde una de las clases sociales.

Todas estas teorías y clasificaciones de las mismas, dejan entrever la diversidad de enfoques que puede recibir el juego y lo variopinto de este elemento tan usado y afín al ámbito de la educación física. Las clasificaciones nos ofrecen la relación que tiene el juego con aspectos cognitivos, emocionales y de valores, su influencia en los aprendizajes o su papel en el desarrollo del ser humano. Navarro-Adelantado (1995) recoge la idea de que el conjunto de las teorías del juego ayudan a comprender las situaciones concretas del juego ya que muchas de ellas, tienen aspectos comunes. Trigo (1994a); por su parte, lo deja mucho más claro, afirmando que ninguna de las teorías, individualmente, puede explicar el porqué del juego ya que el juego tiene la explicación en sí mismo.

Finalmente, se encuentra la clasificación llevada a cabo por Navarro-Adelantado (1995). Este autor, desarrolla una clasificación sobre las teorías del juego teniendo en cuenta la influencia del contexto; un modelo de la cultura del juego, que Navarro-Adelantado (1995) denomina como “La antropología del juego”. Este término, formado en la antropología cultural, sitúa al juego como un elemento explicativo de la cultura de una sociedad. La clasificación de Navarro-Adelantado (1995) surge a partir de los trabajos de Caillois (1986); Huizinga (2012) y Blanchard y Cheska (1986). Este último trabajo, le sirve de referencia para adaptar la clasificación, intentando explicar el juego como un rasgo cultural, teniendo en cuenta que:

- Juego y sociedad. El juego expresa las maneras de producir acción y relación; la sociedad es el hecho de estas relaciones. El autor los toma como conceptos asociados.
- El juego como elemento universal; ya que todas las comunidades y pueblos juegan. Cultura lúdica. Estos juegos son relativamente similares.
- El juego como comportamiento adquirido. Se entiende al juego como un elemento transmisor de cultura.
- El juego como mecanismo adaptativo. Este fenómeno se ajusta a una explicación ecológica. El juego infantil se explica como mecanismo adaptativo que favorece el desarrollo de la motricidad, del conocimiento, de la afectividad y de la socialización.
- El juego como integrador de la cultura. Es un elemento que puede encontrar relación con mitos, rituales, canciones, etc. aportando sobre esos elementos sus peculiaridades.
- La naturaleza del juego, diferenciando dos partes desde esta perspectiva antropológica. La primera es la que explica las creencias y la calidad de la infancia, ideacional; y la segunda, estructural, dando argumentos acerca de las organizaciones que se crean en el juego, y como se relacionan con las que surgen, paralelamente, en la sociedad a la que pertenecen.
- El simbolismo del juego. Lo que caracteriza al juego como un elemento al servicio de la cultura.

### 3.EL JUEGO MOTOR. INTRODUCCIÓN AL CONCEPTO A TRAVÉS DE LOS DIFERENTES PARADIGMAS

En las últimas décadas, a través de la investigación educativa han aparecido nuevas metodologías que estudian el juego. A través del acto de jugar, el niño y la niña se encuentran en la situación óptima para relacionarse y desarrollar todas sus capacidades.

A continuación, aparecen tres teorías que inciden en la importancia que tiene la actividad motriz, el movimiento, dentro del aprendizaje y desarrollo personal del alumnado.

#### 3.1 El desarrollo positivo a través de la actividad motriz

Desde la década de los 90, y nacido a partir de la psicología positiva norteamericana (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000) el concepto de desarrollo positivo aparece con el objetivo de desarrollar programas para que los niños y las niñas que participen, sean capaces de potenciar el aprendizaje y la adquisición de competencias que les serán útiles frente a desafíos que les pueda plantear su vida (Escartí, Buelga, Gutiérrez, y Pascual, 2009)

La educación física es un gran entorno para que se potencien las competencias cognitivas, sociales y emocionales que este modelo de desarrollo plantea. El desarrollo positivo se fundamenta en varios modelos teóricos, como por ejemplo, el modelo bioecológico (Bronfenbrennen, 2005). Este modelo destaca las interrelaciones de la persona en desarrollo con los ambientes en los que se desenvuelve.

A través del desarrollo positivo el individuo fomenta el crecimiento de sus capacidades cognitivas, emocionales y sociales. Tanto entorno como persona deben acomodarse y ajustarse. Cada comportamiento de la persona viene determinado por la retroalimentación de estos dos agentes.

El entorno se ve reflejado como un conjunto de atmósferas concéntricas; de más interna a más externa, llamadas: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema y en el que cada uno de ellos influyen una serie de elementos únicos. El microsistema corresponde al entorno inmediato de la persona, es decir, familia, iguales, escuela y deporte (Escartí, Buelga, Gutiérrez, y Pascual, 2009).

Las interrelaciones que ocurren en estos entornos más cercanos al niño o la niña, se llaman mesosistema; y cuantas más diversas, complejas, fuertes y positivas más beneficioso obtendrá la persona (García-Bacete, 2007). El exosistema, a diferencia de los anteriores, engloba entornos en los que no tiene papel directo de participación, pero influyen en su desarrollo. En esta atmósfera, las variaciones influyen en el sujeto cambiando su calidad de vida. Para finalizar, el macrosistema representa entornos mucho más generales como la organización de las instituciones sociales.

Otro modelo teórico que fundamenta el desarrollo positivo del alumnado es el llevado a cabo por Lerner (2002; 2007) que propone un modelo con características estrechamente ligadas al modelo bioecológico. El desarrollo, el bienestar y el crecimiento de los niños y las niñas depende de las interrelaciones continuas y de los contextos sociales. Se trata de que el alumnado logre ciertas conductas a través de la interacción del individuo con los sistemas ambientales.

Este autor indica que para adquirir estas conductas se debe potenciar en el individuo cinco aspectos: La competencia, el carácter, la conexión, la confianza y el cuidado. Estos aspectos se agrupan en dos dimensiones, una externa y una interna.

En la dimensión externa, aparecen distintas esferas donde el alumnado puede desarrollar sus capacidades cognitivas, sociales, académicas; aludiendo al comportamiento adquirido a través del dominio de la competencia, el carácter y la conexión (Escartí, Buelga, Gutiérrez, y Pascual, 2009). El carácter corresponde a las conductas ligadas al respeto por las normas sociales y la conexión, es la capacidad del individuo por realizar vínculos positivos entre personas.

La dimensión interna está compuesta por la compasión y la confianza; estos aspectos se relacionan con la autovaloración del individuo y su capacidad empática por los sucesos que les ocurren a los demás.

Existen programas de desarrollo positivo en la escuela que se han llevado a cabo utilizando la actividad física y el deporte como vehículos, han demostrado tener éxito mejorando el desarrollo positivo del alumnado. La actividad física y el deporte han acabado por demostrar que el desarrollo positivo mejora fundamentalmente en dos ámbitos: el clima y los contenidos.

El clima engloba el ambiente físico como psicológico. En este sentido, para que un programa tenga éxito debe tener una atmósfera segura, que facilite la interacción personal y el respeto, favoreciendo en los chicos y chicas la autonomía, ofreciéndoles oportunidades para el éxito (Nicholson, Collins, y Holmer, 2004). Por otro lado, el contenido de los programas tiene dos elementos: las cualidades y las competencias que deben aprender y el medio en el cuál se van a desarrollar.

Para que el desarrollo positivo ocurra óptimamente, se deben dar esta serie de circunstancias durante la realización de las actividades:

- Las actividades deben de ser voluntarias y motivadoras, con reglas claras y que requieran compromiso por parte de los y las participantes.
- Que el entorno sea seguro para el grupo. Las actividades deberán estar dirigidas por un adulto con conocimientos sobre el tema.
- Las actividades estarán destinadas a que el grupo practique habilidades y competencias para la vida
- Se enseña al alumnado a aplicar lo aprendido en otros contextos de la vida separados del deporte.

A través de la revisión de la literatura específica, las investigaciones que estudiaron el desarrollo positivo ligado a la actividad física y el deporte destacan la importancia de fomentar en los y las participantes la autoconfianza, el autocontrol, la empatía, la autonomía y la sensibilidad social (Roth, Brooks-Gunn, Murray, y Foster, 1998).

Por otro lado, el deporte y la actividad física ofrecen oportunidades únicas de interacción con los iguales que ayudan al crecimiento personal de los niños y niñas; así como a desarrollar aspectos tan importantes como el sentimiento de pertenencia a un grupo o conseguir logros (Beregüí y Garcés de los Fayos, 2007; Escartí, Buelga, Gutiérrez, y Pascual, 2009).

El deporte y la actividad motriz, son los medios esenciales para desenvolver de manera clara el desarrollo positivo del alumnado, adecuando los escenarios donde se ubiquen para fomentar la motivación, la autodeterminación y el sentido de competencia personal.

Desde una perspectiva crítica, se debe analizar la actividad motriz como una actividad integral, en la que el cuerpo y movimiento, sean vehículos para que el alumno construya su propio aprendizaje, siendo consciente de este aprendizaje y participando en el proceso de toma de decisiones; desarrollando a su vez, capacidades físicas, cognitivas, emocionales y valores, con las que pueda convivir en la sociedad en la que vive. Abandonar la idea, anteriormente más extendida, de que la Educación Física se focaliza en el desarrollo de la condición física y el rendimiento motor, con poca implicación educativa, hacia una educación psicomotriz, derivada del enfoque psicoanalítico del desarrollo infantil (Sears, Maccoby, y Levin, 1957) y de la psicomotricidad (Wallon, 1974).

### **3.2 La educación psicomotriz**

La educación psicomotriz defiende el uso de estructuras motrices en las que se desenvuelven interacciones entre el individuo, el medio físico y el medio social. Este modelo de enseñanza, tiene como base principal el cuerpo. A través del cuerpo, y del movimiento, debe surgir toda la actividad física, estimulando todas las dimensiones del mismo: biológica, social e intelectual, de forma integral. Educación en el cuerpo y por el cuerpo (Lora, 2011).

Mencionado con anterioridad, el enfoque psicoanalítico del desarrollo infantil es una corriente derivada del pensamiento freudiano sobre el aprendizaje social. Esta teoría fue una de las primeras sobre el desarrollo de la personalidad e intenta explicar cómo evoluciona la naturaleza humana durante el transcurso de los años. Los grupos de investigación influenciados por el pensamiento de Freud intentaron explicar mediante sus investigaciones el desarrollo del alumnado a través de comportamientos observables e hipótesis evaluables empíricamente.

Uno de los grupos de investigación fue en el que participaba Robert Sears. Este autor, en su obra, presta especial interés en los aspectos de tipo evolutivo ligados estrechamente a la socialización del alumnado. Estos aspectos tienen relación en la forma que los niños y las niñas internalizan los valores, actitudes y comportamientos que se dan en el entorno cultural en el que se desarrollan.

Para este autor, el papel de las familias se convierte en fundamental. La manera que tienen las familias de criar a sus descendientes, influye en estos procesos de internalización (Sears, Maccoby, y Levin, 1957). La teoría del aprendizaje social se mantiene dentro de la órbita conductista que toma el condicionamiento clásico y el operante como mecanismos por los cuales los niños y las niñas adquieren respuestas y conductas apropiadas. El crecimiento físico del alumnado tiene un efecto directo sobre el comportamiento y un efecto indirecto sobre los agentes de socialización a medida que van creciendo. Las recompensas o castigos que el alumnado puede recibir, varían según el estado madurativo y en consecuencia, la misma acción puede resultar una recompensa o un castigo dependiendo del momento.

Aunque la teoría y los planteamientos fueran originales e innovadores, la corriente del aprendizaje social no tuvo grandes resultados ni continuidad. Fue uno de los promotores del estudio del desarrollo psicológico poniendo énfasis en las familias, pero fue bastante complejo el hecho de encontrar relaciones estables y significativas entre las prácticas de las familias con los posteriores comportamientos y rasgos personales de su descendencia (Maccoby, 1994).

El segundo sustento de la educación psicomotriz es la psicomotricidad. El término psicomotricidad fue acuñado por el médico Ernest Dupré a principios del siglo XX; ya que a través de sus estudios en torno a los trastornos psicomotores de diversos funcionales mentales, llegó a la conclusión que las anomalías psíquicas y motrices de estas personas, eran la expresión de una solidaridad original y profunda entre los movimientos y el pensamiento (Dupré, 1925).

Las ideas de Dupré fueron estudiadas desde diversos campos de la ciencia como la psicología genética (Wallon, Piaget), la psiquiatría infantil (Ajuriaguerra, 1978), la pedagogía (Le Boulch, Lapierre y Aucouturier) y otros campos como la medicina o el psicoanálisis.

En los trabajos de Piaget (1968; 1977) la psicomotricidad aparece cuando se refiere a la psicología de la inteligencia y a la clasificación del juego; aunque son los estudios de Wallon (1974; 1980) los que vinculan, los aspectos afectivos y relacionales en la producción del movimiento con la psicomotricidad.

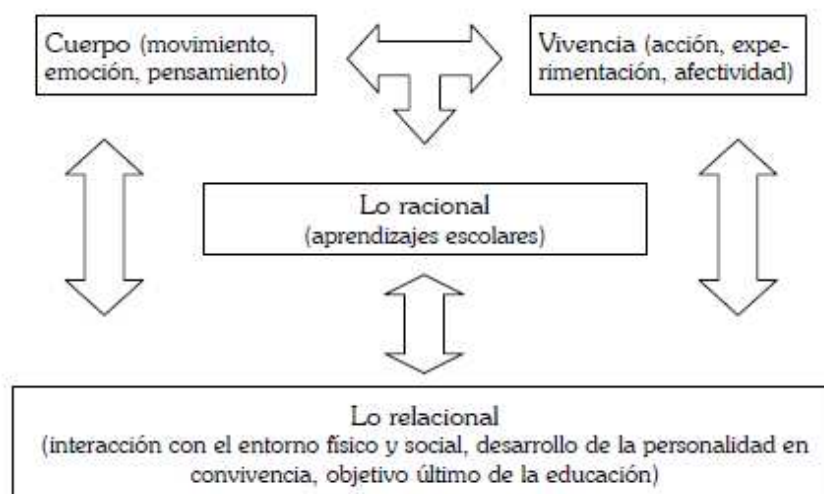
Por otro lado, Ballesteros (1982) diferencia dos direcciones de la psicomotricidad educativa: una corriente psicopedagógica de tipo reflexivo, donde su máximo referente es Le Boulch (1969) y una corriente de educación vivencial más cargada en el plano afectivo y relacional, donde destacan Lapierre y Aucouturier (1977; 1980).

Todas estas investigaciones sobre los distintos aspectos y ámbitos de la conducta infantil, han ayudado a explicar cómo la motricidad es una vía esencial para la conformación de los modos de conducta y la personalidad de los niños y las niñas.



En sí misma, la palabra psicomotricidad corresponde a una dualidad de mente y cuerpo y que, desde una visión educativa, pretende alcanzar la globalidad del niño, desarrollando equilibradamente lo motor, lo afectivo y lo mental, facilitando las relaciones con el mundo exterior, tanto físico como social (Mendiara, 2008).

En el entorno educativo, el desarrollo equilibrado del alumnado se puede abordar desde muchos campos, pero, la educación física tiene la ventaja de ser un área vivencial, dónde la acción y la experimentación forman un sustento óptimo lograr este objetivo.



*Figura 1.* Esquema del desarrollo integral a través de la psicomotricidad. FUENTE: Recuperado de Mendiara (2008)

El esquema anterior hace referencia al cuerpo, la persona, qué es el centro de la actividad educativa. A partir de ella se involucran el resto de aspectos: la interacción con el medio físico y social, la acción y la experimentación en el medio... Lo vivencial; y es que la educación física es un ámbito adecuado para cultivar y promocionar actitudes positivas, valores individuales y sociales, teniendo su propia importancia en la educación integral de las personas (Gil-Madrona, Contreras-Jordán, y Gómez-Barreto, 2008).

Para autores como Mendiara (2008) la psicomotricidad educativa está concebida para proporcionar experiencias gratificantes a todo el alumnado. Es un entorno en el que el alumnado puede disfrutar y experimentar situaciones variadas, desarrollando capacidades de comunicación y expresión. Mediante la acción, el lenguaje y la representación, los niños y niñas internalizan sus experiencias y las convierten en conocimientos, sentimientos y valores (Lora, 2011).

Continuando con lo afirmado por Berruezo (2000) la psicomotricidad educativa, en manos de docentes y pedagogos, es una vía de trabajo que contribuye a establecer las bases de los aprendizajes y de la personalidad infantil. Para que este método didáctico funcione eficazmente, los docentes deben de ser competentes y dominar cuatro componentes básicos desarrollados por Bunk (1994; citado por Mendiara, 2008):

- Competencia técnica: Conocimiento de los conceptos y contenidos básicos, de los distintos patrones metodológicos, de técnicas propias de la psicomotricidad y una sólida formación.

- Competencia metodológica: Capacidades para planificar y diseñar actividades y proyectos, espacios y materiales. Capacidad para promocionar el desarrollo integral y autónomo del alumnado y toma de decisiones.
- Competencia participativa: Capacidad para dinamizar el trabajo y el descanso. Observar, guiar, estimular, relajar, controlar la voz y el lenguaje no verbal. Colaborar con el claustro y con el resto de integrantes de la comunidad educativa.
- Competencia personal: Actuar conforme a tus propias convicciones, tener una conducta fiable, ser auténtico. Aceptar a todo el alumnado, satisfacer necesidades, comprender, dar confianza y seguridad, potenciar el progreso escolar del alumnado impregnándolo de afectividad y de experiencias y relaciones satisfactorias para todo el mundo. Autoevaluación de la práctica.

Finalmente, y para concluir el apartado, es interesante incluir el concepto de conducta motriz definido por Parlebas. El concepto de conducta motriz, es usado por este autor para unir de modo simultáneo las diferentes dimensiones de la personalidad humana, la cognitiva, la relacional, la afectiva y la decisional, las cuales se manifiestan en cualquier acto motor (Mendiara, 2008). Este concepto se fija en el sujeto, dejando de lado el cuerpo o el movimiento y definiendo sus manifestaciones motrices como manifestaciones observables; para Parlebas, la educación física es una pedagogía de conductas motrices (Parlebas, 1981).

La psicomotricidad para este autor es un gran descubrimiento, ya que cambia el foco de atención de la educación física tradicional, dejando de lado la técnica, los ejercicios, los movimientos o la condición física y se centra en el principal activo de la educación que es el alumnado.

### 3.3 La praxiología motriz

Antes de comenzar a adentrarnos en el mundo de la ciencia de la praxiología motriz, debemos conocer el significado de algunos términos que hacen referencia a ella y sobre los que se sustenta.

Primeramente, es necesario añadir que la praxiología motriz, como su nombre indica, está relacionada con el movimiento; con la acción motriz. Este concepto de acción motriz abarca una fenomenología muy amplia. Es posible, definir este concepto como el proceso de realización de las conductas motrices de uno o varios sujetos que actúan en una situación motriz determinada (Parlebas, 2001). Se podría decir que una acción motriz es la realización de un movimiento durante una práctica física, abarcando con esta definición, todas las formas de actividad física, ya sean individuales o colectivas.

Como ocurre con otras ciencias, existen dentro de ellas, diferentes subgéneros que estudian los diferentes ámbitos en los que se divide la misma. En este caso, ocurre lo mismo con la praxiología motriz. Encontramos en ella una organización en grados de profundidad del conocimiento. Según la clasificación realizada por Rodríguez-Ribas (1997) existen:

- La praxiografía motriz; que se corresponde con la toma, organización, análisis y descripción de los datos tomados en las acciones motrices.
- La praxiología motriz; correspondiente a establecer conclusiones teóricas sacadas de la práctica. Orientada a la aplicación de conclusiones.

- La praxiosofía motriz; que se relaciona con la verbalización de presuposiciones filosóficas y epistemológicas, sobre las cuales se plasman las grandes orientaciones metodológicas y del paradigma.

Se entiende por tanto, que el campo de estudio de esta ciencia está configurado por las actuaciones y situaciones en las que se desarrolla alguna de estas acciones motrices en cualquier contexto: juego motor, expresión motriz, introyección motriz, adaptación ambiental y deporte (Hernández-Moreno y Rodríguez-Ribas, 2009).

Entre los investigadores, el más representativo y cabeza visible de la ciencia de la acción motriz es Pierre Parlebas quien describió varios de los conceptos a los que atañe esta ciencia. La praxiología motriz, acercó al campo de estudio de la actividad física un nuevo enfoque para el análisis de los deportes. Esta ciencia, sigue un criterio de especificidad que centra el estudio en la propia actividad física. Hasta ese momento, las investigaciones mantenían un criterio que subyacía de la propia corriente de pensamiento que se tomaba para hacer el análisis.

La praxiología motriz ofrece unas bases epistemológicas sólidas para generar conocimiento científico en torno al juego motor (Lavega, Filella, Lagardera, Mateu, y Ochoa, 2013). En estos juegos, se diferencian dos tipos de lógicas que identifican aspectos de la propia práctica. Y es que, como afirman Parlebas (1981) y Lagardera y Lavega (2003) cada juego se concibe como un sistema praxiológico propio, con una lógica interna, que acota un sistema de relaciones al alumnado estableciendo una reglamentación y una lógica externa, en la que se agrupan las respuestas y aspectos externos a estas reglas.

Como se cita anteriormente, desde la praxiología motriz, cada juego es entendido como un sistema praxiológico. Los componentes de este sistema, se encuentran ordenados de manera lógica, teniendo unos mecanismos de funcionamiento y unas propiedades singulares para cada práctica (Lavega, Lagardera, Molina, Planas, Costes, y Sáez, 2006). Las acciones y comportamientos que se desarrollan durante la práctica del juego, determinan una organización lógica, con un orden interno, que hace posible la existencia del juego o del deporte en cuestión (Lavega et al., 2006).

A partir de la llamada lógica interna, Parlebas (1981) elaboró una clasificación de los deportes tomando como criterio la interacción motriz. Para la clasificación de los deportes, Parlebas (2001) los define como un conjunto de situaciones motrices codificadas en forma de competición e institucionalizadas. A partir de este criterio, el autor desarrolla dos grupos, los juegos deportivos psicomotores y los juegos deportivos sociomotores.

Los deportes psicomotores no tienen interacción motriz (Lavega et al., 2013). En estos juegos el individuo no tiene oponentes ni compañeros que modifiquen su práctica. Por otro lado, los juegos sociomotrices, a su vez, se dividen en tres grupos distintos: Juegos de cooperación, juegos de oposición y juegos de cooperación-oposición. Para Parlebas (1984; citado en Saraví, 2007) todo juego colectivo se organiza en función de las interacciones motrices que aseguran la relación entre los participantes. Sobre las comunicaciones motrices, aparecerá la dinámica sociomotriz del juego.

Desde los aportes de Parlebas al campo científico de la educación física, se ha producido un cambio trascendental, ya que no pueden sustentar al deporte como una forma superior de motricidad. Los juegos y deportes son prácticas culturales,

sociomotrices, diferentes (Saraví, 2007). A diferencia de lo que nos aportaba la visión más tradicional de la educación física, donde la gimnasia, el atletismo y los deportes de equipo eran las máximas del área, los estudios parlebasianos otorgan una fundamentación científica a dos contenidos del área, hasta ese momento, minusvalorados, como son los juegos y el entorno natural.

La praxiología motriz, es una de las disciplinas que ha tomado mayor relevancia en el ambiente investigador del área de educación física en los últimos años gracias a la evolución del juego motor. En España, las investigaciones relacionadas con el juego motor provienen de dos ámbitos, uno pedagógico y otro encaminado desde las ciencias de la actividad física y el deporte.

En el trabajo llevado a cabo por Navarro-Adelantado y Trigueros (2008) realiza un análisis de las líneas más representativas en el estudio del juego motor en España, distribuyendo su repercusión en el campo educativo y siguiendo unos planteamientos más clásicos o más novedosos. Dentro de los planteamientos clásicos encontramos la línea de la psicología cultural (Bruner, 1991) y el desarrollo social (Garoz, 2005; Piaget, 1998). Más novedosas son las investigaciones de corte cualitativo y de valor crítico (Trigo, 1994a; 1994b; Trigueros, 2000); el enfoque del juego modificado y la enseñanza comprensiva (Devís y Peiró, 1992), la psicomotricidad relaciona con los juegos motores (Garaigordobil, 1990) y la ya mencionada praxiología motriz (Etxebeste, 2001; Lavega, 1995; Parlebas 1981; 2001).

Los modelos de campo sobre el juego motor, han logrado tener un gran impacto en el ambiente investigador de la educación física. La aplicaciones de la praxiología motriz a los programas educativos han estado dirigidos hacia la catalogación de los juegos y deportes tradicionales (Navarro-Adelantado y Trigueros, 2008). El juego tradicional se ha trasladado a la escuela como un referente de aprendizaje en la escuela (Adarra-Bizkaia, 1984; Lavega, 2000; Moreno-Palos, 1992; Trigo, 1994a; 1994b). A partir de esta inclusión, el juego tradicional ha logrado aumentar su reconocimiento en el ámbito educativo, curricular y social, construyendo una pedagogía de valoración cultural (Navarro-Adelantado y Trigueros, 2008).

#### 4. EL JUEGO COMO ELEMENTO SOCIAL Y LÚDICO-CULTURAL

Haciendo una retrospectiva en el documento, se ha hablado de las teorías que existen en torno al juego. En ese conglomerado teórico, se incluía la expresada por Navarro-Adelantado (1995) denominada “la antropología del juego” en el que se ofrecía una visión del juego como unidad de análisis y unidad explicativa de la cultura.

A través de los postulados descritos por el autor, se observa claramente como el juego forma parte de la cultura de un grupo social. Parafraseando a Navarro-Adelantado (1995) la cultura es el contexto final del juego, si no se tiene en consideración, se creará un sesgo que acompañará a la persona durante toda la vida.

El antropólogo francés Marcel Mauss (1934; citado en García-Monge 2001) afirmó que el cuerpo, refiriéndose al movimiento de este, estaba claramente influenciado y condicionado por la cultura en la que se ubicaba. Por este motivo, la cultura es un elemento que se inscribe en el cuerpo a través de la vestimenta, a través de temas posturales; es decir, el cuerpo genera e incorpora ideas (Trigueros, 2000).

En este sentido, se encuentra el concepto de cultura corporal, definida por Vicente-Pedraz y Brozas (1997) como un conjunto de saberes, creencias, valores,

prácticas, actitudes, hábitos, leyes, etc. adquiridos por el ser humano y que están determinados por acciones corporales, que a la vez son determinantes del comportamiento corporal y configuran el cuerpo en todos sus aspectos. Resumidamente, la cultura corporal son los hábitos corporales y movimientos de un grupo social específico por los que este grupo representa valores y principios culturales (Trigueros, 2000).

A lo largo del desarrollo personal de cada individuo, se van aprendiendo técnicas corporales ligadas a varios aspectos de la vida en sociedad; como por ejemplo ligados a la apariencia física, a la clase social o a los iguales. Algunas de estas acciones motrices, traspasan el ámbito individual, organizándose y codificándose como un elemento compartido por una comunidad, es el caso de los juegos y deportes, danzas, bailes y rituales (García-Monge, 2001).

Ahondando en la literatura específica y basándose en las ideas de Fröbel, Vial (1988) considera a los juegos el primer entorno donde se desarrollan las aptitudes corporales. Estas aptitudes corporales se van desarrollando en la atmósfera donde se sitúa el individuo, aprendiendo de manera inconsciente aquellos usos y técnicas según género, clase social, situación (García-Monge, 2001).

Los cambios en el estilo de vida de las personas, el nacimiento de un ocio pasivo asociado a las nuevas tecnologías, envuelto todo en el fenómeno de la globalización, crea un espacio de referencias mundiales dejando entrever una tendencia a absorber el espacio asociado a los juegos motores de antaño (Méndez-Giménez y Fernández- Río, 2011). Por lo tanto, y según lo dictaminado por Parlebas (2005) las normas y los valores de una cultura marcan las conductas lúdicas de sus integrantes; entrar en el juego es entrar en sociedad.

## 5. UN JUEGO MOTOR LÚDICO-CULTURAL. EL JUEGO TRADICIONAL

Volviendo a las ideas de García-Monge (2001) sobre las acciones motrices que traspasan el ámbito individual y se codifican dando lugar a situaciones motrices que involucran a la sociedad en las que ocurren, aparecen además de danzas y bailes, juegos y deportes. Estos juegos y deportes serán el centro de este apartado.

El juego es una actividad necesaria en el desarrollo integral de la persona, como se ha analizado anteriormente. Desde el punto de vista didáctico, el juego es el pilar fundamental para el aprendizaje de la persona, por tanto, el juego debe, y así lo hace, evolucionar junto a la humanidad.

El patrimonio de las distintas sociedades se ha ido disipando a raíz del marco social globalizado que nos encontramos en estos momentos. Camacho (1999, citado en Trigueros, 2000) nos indica la posibilidad de que la globalización en ámbitos como el económico puede ser positiva, aunque tampoco está muy convencido; pero a nivel cultural, la globalización está consiguiendo crear una cultura universal, haciendo perder la identidad y la singularidad de los diferentes pueblos, sociedades y lugares.

En el patrimonio de una sociedad, además de las costumbres o las creencias, está integrado el patrimonio lúdico de la misma, y aquí estarán estos juegos. Según el informe preliminar sobre la convivencia y el alcance de una carta internacional de juegos y deportes tradicionales, del Consejo Ejecutivo de la UNESCO (2005) se pone de manifiesto que los deportes y juegos tradicionales y populares son expresiones culturales que contribuyen a la identidad comunitaria de los seres humanos.

Por lo tanto, y siguiendo lo descrito por Trigueros (2000) los juegos tradicionales dentro de cada sociedad, cumplen una función de enculturación, transmitiendo los valores de la cultura popular, propiciando acciones motrices acordes a las características de sus practicantes, facilitando las relaciones sociales entre las y los miembros de la sociedad, considerándolos un activo muy importante en la conservación y transmisión del patrimonio lúdico. Asimismo, González y Sánchez (1994) definen al juego tradicional como actividades físicas recreativas que derivan de las costumbres ancestrales de una comunidad, y que tienen su origen en las tareas agrícolas, en los periodos estacionales o en aspectos religiosos.

Generalmente, se utilizan los conceptos de juego y deporte popular, juego y deporte tradicional, juego y deporte autóctono como sinónimos, en este trabajo, haremos una distinción terminológica. Navarro-Adelantado (1993b) realiza una diferenciación entre estas tres categorías: juego popular, juego autóctono y juego tradicional. Para el autor, el juego popular es aquel que es practicado por la masa de la población, el juego autóctono es el originario de un país mientras que el juego tradicional, es el que está arraigado a una determinada cultura. Esta misma diferenciación está referida a los deportes de esta naturaleza.

En la definición aportada por Trigo (1994b) el juego tradicional es considerado aquel juego que se ha transmitido de generación en generación, normalmente de forma oral, en el seno de la familia y los iguales. Desde el trabajo formulado por Moreno-Palos (1992) los juegos tradicionales adquieren su definición a través de la transmisión de las personas adultas a los niños y las niñas y a través de su construcción cultural arraigada en una comunidad. Este es el mismo criterio que utiliza Veiga (1998) para definir al juego tradicional, aunque en contraposición, denomina al juego popular como el juego transmitido generacionalmente de manera oral.

Otros ejemplos de autores que definen el concepto de juego popular es Huizinga (2012) quién recalca la transmisión de generación en generación, evolucionando y modificándose hasta formar parte de la cultura regional. En un sentido diferente aparecen las aportaciones al concepto de juego popular de Trigo (1994b) y Veiga (2001) quienes hacen referencia a que los juegos populares tienen su naturaleza en la práctica del juego de las clases sociales más bajas, mientras que el juego tradicional era practicado en las altas capas de la sociedad. En nuestros días, esta diferenciación ya carece de sentido, por ese motivo, utilizaremos los términos popular y tradicional como sinónimos, y refiriéndonos a su conjunto como juegos populares-tradicionales (Lavega, 2000).

En referencia al juego autóctono, se considera a todo aquel juego característico de una determinada zona teniendo su origen en la misma (Trigueros, 2000). Veiga (1998) y Moreno-Palos (1992) consideran que el término autóctono se refiere a los juegos hallados a lo largo de la historia en un determinado entorno; en el caso del territorio español, ese fenómeno no ocurre ya que existen nexos culturales comunes, por lo que el intercambio cultural es notorio.

Aunque existan nexos culturales comunes, en España, existen diferencias entre las distintas Comunidades Autónomas. A continuación, aparece la clasificación realizada por Moreno-Palos (1993) en la que se ordenan las Comunidades Autónomas según el número y vigencia de sus juegos y deportes populares-tradicionales:

- Grupo 1. Nivel máximo: Navarra, País Vasco.

- Grupo 2. Nivel elevado: Aragón, Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Galicia, La Rioja.
- Grupo 3. Nivel medio: Castilla-La Mancha, Catalunya, Madrid, Murcia, Comunitat Valenciana.
- Grupo 4. Nivel escaso: Andalucía, Baleares, Extremadura.

Esta diferenciación resalta la gran producción y tradición de juegos que existe en la cornisa cantábrica. Se destaca la importancia de los juegos tradicionales de Galicia ya que serán objeto de estudio en el apartado empírico de este documento.

### 5.1 Características de los juegos tradicionales

Adoptando la premisa que los juegos populares-tradicionales son una tipología de juego motor, se asume que estos juegos tienen las características propias de un juego motor, por lo tanto, en este apartado abordaremos las características del juego tradicional que lo diferencian del resto de tipologías de juego (Maestro, 2011; Öfele, 1999; Trigueros, 2000; Veiga, 2001):

- Son juegos integrados plenamente en el entorno, otorgando al niño/a la capacidad de convertirse en un elemento más de la naturaleza. La relación con la naturaleza no se reduce solo al espacio, sino que también tiene relación directa a la hora de construir los juguetes.
- Las reglas y las condiciones de juego son variables para adaptarse al medio y a las circunstancias específicas.
- La variabilidad de los reglamentos y la integración en el medio da la posibilidad a los y las participantes de crear múltiples variantes.
- El juego popular no es solo un juego. Los aspectos que rodean al juego: la formación de los equipos, el lugar de juego, la forma de echar a suertes cobran importancia real.
- La transmisión oral de estos juegos les proporciona rasgos característicos; indicarlos por escrito sería quitarles identidad. Maestro (1996) considera dos formas de transmisión oral; una vertical, generacional, de abuelos/as a padres/madres y a hijos/as; de abuelos/as a niñas/os o de padres/madres a hijos/as o de manera horizontal, socializadora, donde la transmisión se realiza entre iguales sin distinción de género.
- El juego tradicional infantil, en muchas ocasiones, está relacionado con actividades realizadas por las personas adultas de la comunidad.
- Existen juegos populares-tradicionales para todas las edades, desde bebés hasta ancianas/os.
- Muchos juegos no presentan material; aunque si se necesitara, sería elaborado artesanalmente a partir de elementos propios del entorno.
- El compendio de juegos populares-tradicionales varía según las distintas estaciones, adaptándose a los entornos y materiales disponibles para su práctica.

Todas estas características aportan al juego tradicional un marco conceptual muy amplio que lo diferencia del resto de juegos motores. Sin embargo, la característica más importante, que acaba siendo la función esencial de este grupo de juegos es que, los juegos tradicionales buscan la enculturación de los nuevos individuos de la sociedad (Maestro, 2011; Öfele, 1999; Trigueros, 2000; Veiga, 2001).



### *5.1.1 El juego tradicional y su relación con la cultura*

Como hemos visto anteriormente, el patrimonio lúdico consta de más elementos que los juegos populares-tradicionales, las danzas, las verbenas, el folklore, las festividades también se incluyen dentro de este apartado. Por este motivo, tomamos la definición de Pelegrín (1996) donde señala que los juegos tradicionales son marcas de identidad de un grupo, comarca o país, y también del patrimonio lúdico y de la memoria colectiva de la infancia de esas zonas, considerándolo un elemento de la cultura.

El juego tradicional, según Ivic (1989, citado en Trigueros, 2000) forma parte de la cultura lúdica popular por su origen y su carácter; por su origen, ya que muchos de ellos derivan de rituales o ceremonias instaurados en la sociedad a la que pertenecen y, por su carácter, porque buscan entretener, buscan la alegría y el disfrute de las gentes que los practican. Por otro lado, existe la concepción de que el juego tradicional tiene su origen en la adaptación de actividades laborables del medio rural (Veiga, 1998).

Por todo ello, Vial (1988) nos acerca a la concepción de que el juego tradicional es un elemento social, en su origen, vocabulario, ritual, en sus convenciones, en sus manifestaciones y en su medio, aportando a mayores, que toda investigación o estudio acerca de la cultura popular de alguna región, debe incluir un análisis de los juegos y deportes. Lavega (1995) añade que la persona al jugar comienza el aprendizaje de su universo social y, refleja inconscientemente, la cultura a la que pertenece; así un mismo juego muestra diferentes variantes según la cultura y la región en la que se juega, siendo un medio ideal para el aprendizaje de los valores culturales de la sociedad.

La sociedad dualista, planteada como un enfrentamiento a resolver jugando, la influencia del mito, de la religión y los rituales de la sociedad, además de los valores y normas que se respaldan en esa sociedad, son los condicionantes ideológicos del juego (Navarro-Adelantado, 1993a). Estos condicionantes de naturaleza ideacional afectan a la estructura, desarrollo y transmisión de los mismos. Navarro-Adelantado (1993a) también incluye unos condicionantes estructurales del juego, relacionados con la estructura y organización social a través de la jerarquía social, más dada en sociedades antiguas y la división por género, edad o raza.

Lavega (1995) ha intentado explicar, hipotéticamente, los pasos que a lo largo de la historia un juego ha debido de pasar para llegar hasta nuestros días y ser nombrado como juego tradicional. Como manifestación cultural que es, su creación es espontánea aunque suele estar relacionado con actividades laborales o de carácter religioso; si es aceptado, cada vez aumentará más el número de participantes que tenga; si las autoridades pertinentes (gobierno, iglesia) consideran que no interfiere negativamente en los valores de la sociedad, propulsarán su práctica. Si esto ocurre, y se transmite de generación en generación obtendrá la calificación de tradicional.

Respecto al estudio de los juegos tradicionales y su relación con la cultura, Parlebas (1988) afirma que debe realizarse desde la etnomotricidad, referida a la naturaleza de las prácticas motrices, relacionadas con la cultura y el medio social en el cual se desarrollaron; siendo necesario acudir a la antropología social para clarificar la concepción del juego tradicional como una manifestación cultural de esa comunidad (Trigueros, 2000). Los autores Parlebas (1988) y Lavega (1996b) afirman que es necesario el estudio y la aplicación de los juegos tradicionales, debería realizarse en el entorno, ya que será allí donde se proyecte y se observe la verdadera significación de los juegos. Para ello, se analizarán los procesos de enculturación, aculturación y sincretismo (Lavega, 1995):



- Enculturación: aprendizaje individual del sistema de valores y conductas que están establecidas en el grupo social al que se pertenece. Este proceso es fácil de observar ya que aparece cuando el individuo tiene sus primeros contactos con juegos cantados o canciones tradicionales, enseñadas en el núcleo familiar.
- Aculturación: incorporación de elementos culturales de otras culturas por un pueblo. En este sentido, podemos afirmar que el proceso de aculturación es un hecho veraz ya que son muchas las sociedades en las que encontramos juegos tradicionales parecidos o que son variantes del mismo.
- Sincretismo: fusión de rasgos culturales procedentes de dos o más culturas (Trigueros, 2000). Este proceso puede ser de oposición o de integración de dichos elementos culturales; dando lugar a numerosas variantes de un mismo juego en una misma localidad.

Para dar respuesta a todas estas concreciones, Lavega (1996b) indica que es necesario entender el juego como un sistema praxiológico, que cobra verdadero sentido cuando se pone en práctica, diferenciando claramente sus elementos internos. Las reglas, la relación con los espacios y demás participantes, ya sean adversarios o compañeros, el tiempo son los elementos constituyentes de la lógica interna del juego; mientras que las relaciones socioculturales y el medio, forman la lógica externa.

## 5.2 Clasificaciones de los juegos tradicionales

Existen diferentes clasificaciones para ordenar a los juegos tradicionales, aspecto que se repite de la misma manera que ocurría con los juegos en general. En este documento abordaremos algunas de ellas.

La primera clasificación es la aportada por Moreno-Palos (1992) quien expresa su clasificación de los juegos tradicionales basándose en criterios asociados al ámbito de la educación física. Así pues la clasificación sería:

- Juegos de locomoción: entre los que se encuentran juegos de carreras [por ejemplo: Korrikolaris (País Vasco y Navarra)], de saltos [por ejemplo: Salto pasiego (Cantabria)], de equilibrios [por ejemplo: Castillos humanos (Catalunya)] o juegos de escalada [por ejemplo: Cucañas (toda España)].
- Juegos de lanzamientos a distancia: se distinguen los de lanzamiento con la mano [por ejemplo: Tiro de barrot (Comunitat Valenciana)] o de lanzamientos con elementos propulsivos [por ejemplo: Lanzamientos con honda (Baleares)].
- Juegos de lanzamiento de precisión: Bolos, La rana, La llave, La rayuela. (Todos típicos de varias zonas del territorio español)
- Juegos de pelota: El brilé, el cementerio, balón prisionero o la pelota vasca o valenciana.
- Juego de lucha y fuerza: Los juegos de lucha acabaron por deportivizarse aunque se siguen considerando tradicionales. Entre ellos tenemos la lucha canaria o la lucha leonesa. Con respecto a los juegos de fuerza encontramos juegos como la soga-tira, los pulsos, o los levantamientos y arrastres de troncos y piedras (País Vasco).
- Juegos náuticos y acuáticos: Regatas de remo o vela, pruebas de natación.
- Juegos con animales: Adiestramiento, pruebas de caza.

- Juegos y deportes de habilidades de trabajo: Esta tipología está ligada a las actividades agrícolas y laborales de la sociedad, como por ejemplo: Corte de troncos o recogida de ganado.

La siguiente clasificación se basa en clasificar a los juegos tradicionales a través de su evolución histórica. La autora de esta clasificación es Subiza (1993). Por lo tanto, la clasificación sería así:

- Juegos tradicionales vigentes: Son juegos que todavía se practican como por ejemplo el pañuelo, juegos de cartas, juegos de cuerda, juegos rítmicos, etc.
- Juegos tradicionales desaparecidos: Su práctica es mínima o ha desaparecido como por ejemplo, lanzamientos de boinas (País Vasco), juegos de habilidad con apuestas (Catalunya).
- Juegos que evolucionaron con la sociedad: juegos de imitación, algunos juegos de cuerda adaptando sus canciones a la época actual.
- Juegos nuevos: son los juegos novedosos y actuales, juegos de ordenador, juegos interactivos, juegos de consola, e incluso deportes.

Para finalizar con estas clasificaciones, abordaremos la expuesta por Veiga (2016) quién hace una diferenciación de los juegos partiendo de la etapa evolutiva en la que se encuentre la persona:

- Etapa 1 (0-3 años): El juego popular y la apropiación del mundo. Juegos “de colo”, juegos con canciones.
- Etapa 2 (3-6 años) El juego popular y la construcción de la solidaridad.
- Etapa 3 (6-12 años) El juego popular y el conocimiento del mundo.
- Etapa 4 (Adolescencia) El juego popular y la confrontación con el mundo.
- Etapa 5 (Etapa adulta) El juego popular y la integración en el mundo
- Etapa 6 (Vejez) El juego popular y el deleite del mundo.

Esta clasificación además de tener en cuenta el estado evolutivo de las jugadoras y jugadores, también se fija en el estado madurativo, en el medio, en las aptitudes que exige la propia práctica del juego, o el propio objetivo del mismo. Todo esto, indica que esta clasificación no es una clasificación cerrada.

### **5.3 El juego tradicional en el ámbito escolar de la educación física**

Tras las aportaciones que aparecen en los apartados anteriores sobre el juego tradicional y sus características, clasificaciones y aportaciones a la vida social de las personas, es interesante abordar las características y beneficios que permiten al juego tradicional convertirse en un elemento didáctico en las aulas de educación primaria.

Como nos indica el Consejo Ejecutivo de la UNESCO (2005), mencionado anteriormente, se entienden a los juegos tradicionales como expresiones que defienden la identidad y pertenencia a una comunidad social. Este hecho es uno de los motivos por los que los juegos tradicionales deben de estar presentes en la práctica de aula en las clases de educación física.

Por sus características propias, (Maestro, 2011; Öfele, 1999; Trigueros, 2000; Veiga, 2001) los juegos tradicionales han sido transmitidos de generación en generación, de manera oral y existen juegos para todas las edades; esto, influye en la infancia positivamente, ya que despiertan en ellos y ellas un sentimiento de patrimonio, de pertenencia a un grupo y de relación personal con sus antepasados, aumentando la

cohesión familiar y la mejora de las relaciones entre los miembros. Por otro lado, otra de sus características principales es que no usan mucho material y este puede fabricarse de manera simple, por lo que favorece su práctica en distintos entornos ya que, tiene facilidad para integrarse en ellos, relacionándose estrechamente con la naturaleza de la zona.

Estas características que se explicitan más claramente en el apartado 5.1 de este documento forman el concepto de juego tradicional que constituye una familia singular de juegos motores, portadora de escenarios lúdicos contruidos desde la variedad, originalidad y proximidad a los rasgos culturales de carácter local (Lavega et al., 2006); por lo tanto, deben incluirse en el ámbito educativo, siendo la educación física, el área del conocimiento que más situaciones favorables puede presentar para su práctica, conocimiento y divulgación por el carácter lúdico y motriz de las clases. A pesar de todo esto, los juegos tradicionales han sido uno de los grandes marginados en la educación física escolar teniendo que enfrentarse a los deportes mayoritarios (Lavega, 1995; Trigueros, 2000).

Por todo lo anteriormente citado los juegos tradicionales forman parte del currículo oficial de la comunidad autónoma de Galicia, el cual se explicita en el Decreto 105/2014, de 4 de septiembre. En él, se hace hincapié en la necesidad de practicar y conocer los juegos, danzas y bailes de la comunidad autónoma en todos los cursos de la etapa de educación primaria, adaptándolos a las características madurativas del alumnado al que va dirigido. Los elementos curriculares referidos a los juegos tradicionales (contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables) están recogidos en el Bloque 6: Juegos y actividades deportivas de los diferentes cursos de la etapa primaria. Tomado del propio Decreto 105/2014, se nos indica que:

*“A educación física ao longo da educación primaria ten no xogo o máis importante recurso como situación de aprendizaxe e ferramenta didáctica polo seu carácter motivador. Debemos destacar os xogos tradicionais galegos que xunto coas danzas e bailes propias de Galicia, suponen un elemento importante de transmisión do noso patrimonio artístico e cultural ademais de fomentar as relación interxeracionais.”*

“La educación física a lo largo de la educación primaria tiene en el juego el recurso más importante como situación de aprendizaje y herramienta didáctica por su carácter motivador. Debemos destacar los juegos tradicionales gallegos que, junto con las danzas y bailes propios de Galicia, suponen un elemento importante de transmisión de nuestro patrimonio artístico y cultural además de fomentar las relaciones intergeneracionales.” (Traducción)

## 6. INVESTIGACIONES DE REFERENCIA. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

La investigación en el campo de la educación física ha visto incrementada su producción durante los últimos años. La gran mayoría de los y las estudiantes que escogen esta rama de estudio, decide no investigar, aunque un porcentaje sí que lo hace. Dentro de las investigaciones de la educación física existe una corriente de estudio acerca de los juegos tradicionales.

En un primer momento se puede pensar que las investigaciones en educación física se realizan para mejorar la intervención educativa de los docentes especialistas, pero como aporta Trigueros (2000) la mayoría de las investigaciones se acercan al entorno del profesional de la enseñanza; es decir, continúa existiendo una separación importante entre los y las docentes y los y las investigadores universitarios.

Paulatinamente este hecho, en la actualidad ha visto reducido su incremento y cada vez más existen investigaciones que muestran realidades de la praxis habitual y colaboraciones entre profesorado de centros educativos y profesorado universitario.

Haciendo una retrospectiva de los referentes investigativos encontramos a Coakley (1983) que trata de ver las influencias, que existen en el desarrollo, de los diferentes tipos de juego: espontáneos, informales y organizados; llegando a la conclusión de que los juegos espontáneos e informales llevan una internalización personal de la actividad mientras que los organizados dan respuesta a las expectativas de los adultos. Por otro lado, Moller (1996; citado en Trigueros, 2000) realizó una recopilación desde 1985 de la culturapopular y de actividades recreativas populares en el ámbito europeo y danés.

En el ámbito español, en relación con el juego tradicional encontramos la investigación realizada por Lavega (1996a) quien propuso una investigación del proceso deportivizador de los juegos populares-tradicionales a través de un diseño etnográfico-praxiológico. La combinación de estos métodos aporta una visión tanto externa como interna del proceso. Así logró explicar como la reglamentación del juego de *bitlles* evoluciona a medida que el entorno social se transforma. Posterior a esta, Veiga (1998) realizó un estudio descriptivo de las singularidades educativas presentes en los juegos populares-tradicionales sin focalizarlo en la institución escolar con una muestra de 123 juegos y un cuestionario cumplimentado por 320 personas de educación primaria de Galicia.

Como referentes más próximos a este trabajo se encuentra la tesis de Trigueros (2000) que analiza y busca comprender el estado de los juegos tradicionales en el área de educación física abordando la percepción del alumnado y profesorado sobre los juegos y su práctica real en el contexto educativo en tres centros diferentes de Granada, cada uno con un entorno diferente: rural, urbano y urbano-rural. Los resultados más destacables que nos muestra la autora están relacionados con la realidad del juego tradicional, visto como un contenido curricular de sus programaciones, basando su uso en su valor lúdico, alejándose de la influencia cultural que tiene, en su valor como conector intergeneracional e intercultural y su escasa influencia en los tiempos de actividad física escolar; tanto en el área de educación física como en los recreos o actividades extraescolares.

Por otro lado, Vigne (2011) realizó un estudio mixto acerca de 108 juegos tradicionales y su influencia en la sociedad de una zona del norte de Francia. Los resultados nos muestran como las relaciones de los jugadores/as mantienen con el espacio, tiempo, objetos y resto de jugadores/as, ponen de manifiesto una expresión lúdico-cultural significativa. Estos juegos tradicionales, concluye el autor, son el reflejo de los rasgos identitarios de una sociedad que valora los espacios dominados por el ser humano y la naturaleza, enfatizando el respeto mutuo y la pertenencia a un colectivo.

Finalmente, relacionadas con la educación en valores, encontramos el programa llevado a cabo por Ruiz-Omeñeca (2014). Este programa es un programa de educación en valores desde los deportes de equipo para la etapa de educación primaria. Fue puesto en práctica con 26 alumnos/as de un centro educativo de Logroño, utilizando una metodología mixta. Los resultados mostraron que el alumnado tomó partido de la clarificación de los valores presentes en el programa (respeto por las reglas, salud, logro personal, triunfo, compañerismo, ayuda, actuación pacífica, equidad, espíritu de equipo, elitismo y cohesión) aunque no se encontraron cambios significativos ni en el sistema ni

en la jerarquía de valores. El otro referente, es el programa de educación física basado en el juego motor llevado a cabo por Collado (2005). Este programa utiliza como base los juegos cooperativos para transmitir y adquirir valores de respeto, salud, responsabilidad y autoestima. Para llevar a la práctica este programa utilizó una muestra de 27 alumnos/as de 1º de ESO de un centro educativo granadino. La investigación confirmó que la educación física fue el área que más colaboró en la educación en valores de los y las escolares, siendo esa la intención primera del programa, obteniendo unos resultados favorables en los aspectos evaluados (salud, respeto, responsabilidad), mejorando los resultados previos encontrados, a la implantación de este programa.

# **OBJETIVOS**

## **OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Los principales propósitos de esta investigación son los siguientes:

- Analizar el proyecto “Brinquedos”, su origen, características así como la práctica educativa que se lleva a cabo en el CEIP Mosteiro de Caaveiro a partir de este proyecto.
- Explorar los valores lúdico-culturales de los juegos tradicionales que conoce el alumnado del centro escolar.
- Identificar los valores democráticos más habituales que aparecen durante la práctica de los diferentes juegos tradicionales y la interacción social entre los distintos agentes que participan en el proyecto.

# MÉTODO



## MÉTODO

### 1. DISEÑO

La investigación que se lleva a cabo a lo largo de este documento pertenece al ámbito cualitativo. La investigación cualitativa nace en contraposición a las investigaciones empíricas cuantitativas. Bajo el término de investigación cualitativa se engloban una serie de tendencias de investigación, cada una de ellas, con sus características diferenciales. Según las aportaciones que recogen Rodríguez, Gil y García (1996) la investigación cualitativa es especialmente indicada para el estudio de la realidad en su contexto natural, se preocupa por el entorno y los acontecimientos que ocurren en él tal y como se encuentran, en vez de ser modificados por el investigador/a.

Como recoge Colás (1994) la incorporación de la metodología cualitativa al ámbito educativo se debe a múltiples causas relacionadas con la reestructuración epistemológica de los presupuestos que guiaban anteriores investigaciones y su evolución metodológica desde algunas ciencias sociales, como por ejemplo la sociología, la psicología o la antropología.

Los instrumentos y el análisis de los datos que se realiza en el presente estudio, tienen como objetivo encontrar respuestas en varios ámbitos que afectan a la práctica educativa que se lleva a cabo en el centro CEIP Mosteiro de Caaveiro. A diferencia del paradigma cuantitativo, en el que se utilizan instrumentos estandarizados y se miden variables; en el paradigma cualitativo todo puede ser analizado, todo puede ser mencionado, ya que todo lo que afecta al objeto de estudio es interesante para el investigador.

Continuando con el diseño de la investigación, podemos afirmar que se trata de un estudio transversal, ya que todos los datos de la investigación se registraron durante un único de tiempo, dejando de lado la posibilidad de ver su influencia a través del paso del tiempo.

Asimismo, el estudio adquiere un carácter descriptivo, utilizando el estudio de casos como estrategia metodológica para dar respuesta a la pregunta de investigación. Revisando la literatura específica, nos encontramos con que para Merriam (1988) el estudio de casos es una evaluación, un examen de un fenómeno particular, acontecimiento, programa o grupo social.

Así pues, podríamos definir los estudios de casos siguiendo las características que indicó Merriam (1988):

1. Particular. Ya que se centra en un programa o acontecimiento único. Se utiliza para situaciones o cuestiones que aparecen en la práctica diaria.
2. Descriptivo. Los estudios de casos nos ofrecen una descripción detallada del fenómeno que se estudia. Esta descripción generalmente es cualitativa, es decir, utiliza la prosa para describir la situación, aportando al discurso, citas y ejemplos.
3. Heurístico. Se entiende que los estudios de casos tienen la capacidad de guiar la comprensión del lector/a sobre la situación en cuestión, dando un nuevo significado al mismo, ampliar la experiencia del lector/a o, por el contrario, reafirmarle lo que ya conoce.
4. Inductivo. Ya que es la tipología de razonamiento más ajustada a la estrategia metodológica; los conceptos o hipótesis aparecen en el contexto

del propio fenómeno. Los estudios de casos cualitativos se caracterizan por descubrir relaciones, comprensiones y conceptos nuevos, no por intentar verificar hipótesis predeterminadas.

Los estudios de casos se clasifican a través de otros criterios. Existe una clasificación que está basada en ordenar los estudios de casos según la disciplina académica de la que proceden, siendo los más representativos los estudios de casos históricos, antropológicos, etnográficos o psicológicos, entre muchos otros tipos. Otra de las clasificaciones que nos aporta Merriam (1988) está basada en la naturaleza del producto obtenido:

1. Descriptivo. Cuando se detalla el fenómeno que se estudia. Este tipo no busca formular hipótesis generales.
2. Interpretativo. Este tipo también cuenta con una parte descriptiva que se utiliza para generar categorías que apoyen o desafíen conceptualizaciones teóricas.
3. Evaluativo. En los que se intenta describir, explicar y emitir juicios sobre el tema de estudio.

Lo más llamativo de esta clasificación llega a cargo de la escasa clarificación de los límites entre un tipo y otro. Un estudio descriptivo posee un mínimo de interpretación respecto a los datos; un estudio interpretativo contiene un importante apartado de descripción y, un estudio evaluativo, contiene descripción e interpretación (Devís, 1994).

## 2. PARTICIPANTES

El presente estudio consta de una variedad destacable de participantes. Debemos destacar como primer participante el propio centro CEIP Mosteiro de Caaveiro, quién cuando me puse en contacto con él y su equipo directivo, no dudaron en facilitarme lo que fuera necesario.

Respecto a los participantes no institucionales, han participado dos docentes del centro CEIP Mosteiro de Caaveiro. El primero de ellos fue el actual docente del área de educación física, Carlos. El segundo de estos docentes es el precursor del proyecto y antiguo profesor del centro hasta el curso 2016/2017, ahora ya jubilado, Xabi. Ambos docentes me indicaron que no era necesario utilizar pseudónimos y me dieron su consentimiento para utilizar sus nombres reales en la redacción de este documento.

Como participantes pertenecientes al grupo del estudiantado, contamos con el alumnado de 5º y 6º de Primaria del centro de A Capela; aunque eran de dos cursos diferentes, como se indica anteriormente, para una mejor realización de las sesiones de educación física, se agrupa al alumnado en los antiguos ciclos y para esta investigación será un grupo único. Del total de alumnado, catorce, se escogieron al azar la mitad de la población, siete quedando un grupo mixto formado por cuatro chicos y tres chicas. Fueron elegidos para la entrevista grupal ya que eran los que realizaban y monitorizaban la sesión compartida de juegos tradicionales a la que asistió el centro CEIP Girasoles.

Como alumnado ajeno al centro, contamos con el alumnado del CEIP Girasoles. Este centro me pidió que utilizase pseudónimo. De los veinticuatro niños/as que asistieron, el tutor del grupo escogió a tres niños y tres niñas para que participasen en la entrevista grupal que llevé a cabo tras la visita al museo y la sesión compartida de juegos tradicionales con el alumnado de A Capela. El alumnado de este centro visitante,

era de sexto de Educación Primaria. Este centro, es un centro urbano de la ciudad de A Coruña que fue de visita a conocer el proyecto Brinquedos.

Finalmente, como último participante está el propio investigador, que asume en muchas ocasiones el rol de observador ajeno a la práctica, aunque en contadas situaciones cambia ese rol por el de observador-participante.

### 3. FUENTES DE RECOGIDA DE DATOS

En esta investigación cualitativa, como fuentes principales para la recogida de datos contamos con tres vías bien diferenciadas. Tradicionalmente, las fuentes de datos más utilizadas en los estudios de casos son las entrevistas, documentos y observaciones. La característica fundamental de estas fuentes es que son fuentes que implican una interacción personal del investigador con los participantes, en condiciones controladas (Ortí 1986; citado en Devís, 1994).

En esta investigación se utilizan: la observación, las entrevistas y los documentos, que en este caso, será un diario de campo, donde se plasmarán los aspectos observados más determinantes. Todas estas fuentes tendrán un papel destacado en el proceso de triangulación de los datos. Este proceso, garantizará la veracidad de la investigación (Yin, 1989).

#### 3.1 Entrevistas. La entrevista semiestructurada

Como fuente principal de recogida de datos tenemos las entrevistas. En esta investigación se llevaron a cabo cuatro entrevistas, dos de ellas destinadas al alumnado y otras dos destinadas al profesorado. Dentro de las posibilidades que ofrece este instrumento de recogida de datos, se escogieron realizar entrevistas semiestructuradas tanto para el alumnado como para el profesorado. Según Rodríguez, Gil y García (1996), se puede considerar a la entrevista como uno de los mejores medios para acceder al conocimiento de una sociedad o cultura en todos sus ámbitos. En un nivel más interpretativo, aunque en la misma línea Pérez-Gómez (1994) considera que la entrevista es un instrumento con el cual se indaga en el pensamiento y en las actitudes, superando los niveles de verbalización habituales, buscando los puntos críticos, es decir, las teorías, pensamientos, modos de actuar más importantes. Se entiende que este aspecto es fundamental, para alcanzar el marco interpretativo de la investigación (Trigueros, 2000). La entrevista nos permite recoger información de aspectos subjetivos de las personas: opiniones, actitudes, creencias, valores o conocimientos que no estarían al alcance del investigador de otra manera (Aguilar y Barroso, 2015).

Dentro de las posibilidades que ofrece este instrumento de recogida de datos, se escogieron realizar entrevistas semiestructuradas tanto para el alumnado como para el profesorado.

Se eligieron este tipo de entrevistas por los siguientes motivos descritos en Aguilar y Barroso (2015):

- Se caracterizan por ser entrevistas flexibles.
- Existe la posibilidad de cambiar la secuencia de preguntas estipuladas.
- Se añaden o reformulan preguntas a lo largo de la entrevista.

Todas estas referencias sirven también como marco para las entrevistas semiestructuradas grupales que se realizaron. Estas entrevistas grupales fueron

realizadas a alumnado tanto del centro de A Capela, como al CEIP Girasoles, el centro que les visitó cuando se realizaba la investigación.

Al ser entrevistas grupales y con alumnado, se dejaron claras previamente unas normas respecto a la manera de contestar a las preguntas para que todo transcurriera con normalidad. El lugar donde se realizaron las entrevistas fue la biblioteca del centro, un espacio donde el alumnado y el investigador podían sentarse formando un círculo alrededor de una mesa, en el centro de la misma, se encontraba el teléfono móvil que se utilizó para grabar todas las entrevistas.

Para que la entrevista tuviera un orden, el investigador lanzaba la pregunta y comenzaban a responder de izquierda a derecha según estuvieran sentados. Cabe añadir, que si alguien no quería contestar podía abstenerse. También se les hizo saber a todos y todas las participantes que podían seguir añadiendo comentarios a través de un turno de palabra, que debían pedir alzando la mano.

### **3.2 Documentos. El diario de campo**

Los documentos escritos es otra de las fuentes más utilizadas para la recogida de datos en investigación cualitativa. Existe un gran número de documentos analizables como pueden ser cartas, memorias, diarios, libros de textos, periódicos, casos, historias de vida, documentos oficiales, películas... La verdad que este grupo de elementos es muy heterogéneo.

En nuestro caso, se analizarán distintos tipos de elementos. Los documentos personales, en este caso un diario de campo del autor de la investigación, que sirvió como apoyo de la observación. Otro de los documentos, fue uno de carácter más oficial, el Proyecto Educativo (PE) del centro CEIP Mosteiro de Caaveiro, ya que en él se incluye al proyecto Brinquedos como un proyecto de centro que influye en el día a día del alumnado y a través del cual se desarrollan actividades interdisciplinares en el centro.

Para los autores Woods (1989) y Santos-Guerra (1990) los materiales y documentos escritos son un apoyo muy útil para la observación. El estudio de estos documentos conllevará una comparación de la verdadera práctica de los juegos tradicionales y de lo que difiere lo plasmado en el papel por el docente y lo que en realidad sucede en las aulas.

Adentrándonos en el diario de campo, el documento está estructurado como su nombre indica, por días. En cada uno de los días se toman anotaciones de lo observado o visto durante los días que se pasaron en el centro. En este diario se encuentran anotaciones de una sesión de educación física impartida por Carlos, anotaciones de los días de visita de otros centros educativos al CEIP Mosteiro de Caaveiro.

La observación, como método de recogida de datos, es un procedimiento muy útil en los estudios de casos ya que permite obtener información detallada de un fenómeno tal y como se produce, proporcionándonos una representación de la realidad (Rodríguez, Gil, y García, 1996). Para comprender mejor la realidad de la práctica llevada a cabo, la observación participante es la mejor manera.

Para Anguera (1982, citado en Trigueros, 2000) la observación participante es en la que el investigador tiene contacto directo con el objeto de estudio. Para Woods (1989) existe diferencia entre la observación participante y la no participante; siendo la

no participante, una observación en la que la persona investigadora toma una posición externa a los acontecimientos que suceden. Basándonos en lo expuesto por Woods (1989) sobre la observación participante, se entiende que en cierto sentido, la persona observadora siempre participa, siendo muy complicado no ejercer influencia en alguna situación de aula.

En nuestro caso, existen situaciones en las que la observación es no participante, como en la sesión preparatoria de juegos tradicionales, ya que la intención era no interferir en la práctica. Por otro lado, durante las sesiones de juegos tradicionales compartidas con el alumnado de visita, el investigador asume un rol de observador participante.

#### 4. PROCEDIMIENTO Y CONSIDERACIONES ÉTICAS

La realización de este estudio abordaba procesos más allá del propio proceso de investigación educativa como tal y exigía la toma de ciertas decisiones. Para respetar los preceptos éticos de los participantes, la investigación estuvo enmarcada en lo estipulado en 1964 en la Declaración de Helsinki, concretamente, en lo referido a la privacidad y anonimato del alumnado y del centro visitante, aunque no así del centro educativo dónde se encuentra el proyecto de juegos tradicionales ni de los dos profesores que participaron por ser precursor y continuador del proyecto.

Previamente a dar comienzo a la investigación, se contactó vía correo electrónico con el CEIP Mosteiro de Caaveiro y con el profesor Carlos para preguntar acerca de si estarían interesados en que asistiera al centro a realizar una investigación sobre el proyecto de juegos tradicionales que allí realizan.

La investigación se llevó a cabo durante el mes de abril de 2018. En el mes de marzo, se inició el proceso de contacto con el centro del proyecto Brinquedos. Como se ha relatado en la Introducción de este TFM, el investigador principal ya conocía el propio proyecto y lo que en ese colegio se llevaba a cabo. Los primeros contactos entre investigador y centro sirvieron para ir adecuando los documentos necesarios para dar comienzo a la investigación y se realizaron las baterías de preguntas para realizar a los docentes y al alumnado.

Posteriormente, se concretaron varios días en los que el investigador asistiría al centro para llevar a cabo el proceso de recogida de datos acerca del proyecto. Estos días eran días lectivos normales con lo cual el investigador, se mantenía al margen mientras el alumnado y Carlos estaban ocupados. En esos momentos, se pudo acceder a información relevante del proyecto, a una pequeña biblioteca que tienen en el pasillo que contiene libros y revistas acerca del juego y del juego tradicional, así como la posibilidad para observar las piezas que están colgadas por los pasillos del centro: juguetes tradicionales, la colección de juegos y juguetes naturales y la colección de piezas lúdicas africanas.

En su primera visita, el investigador pudo observar una sesión de educación física que estaba destinada a la preparación de los juegos tradicionales para una próxima visita de algún centro. Durante el recreo, se llevó a cabo la mitad de la entrevista al profesor de educación física del centro y encargado del proyecto Brinquedos de juegos tradicionales. La otra mitad sería realizada durante el viaje en coche hasta el centro, el tercer día que el investigador asistía al centro.

La segunda visita coincidió con la visita al centro del CEIP Girasoles. Este centro disfrutó de la sesión de juegos tradicionales que se llevó a cabo con el alumnado de A Capela, en la que los monitores pertenecían a alumnado de 5º y 6º de Primaria. Al finalizar la sesión y antes de que el centro visitante cogiera el autobús para volver a su ciudad de origen, se realizaron las dos entrevistas grupales al alumnado.

Por último, el tercer día de visita se llevó a cabo la parte final de la entrevista a Carlos. Además de esta parte de la entrevista se realizó la entrevista a Xabi, el promotor del proyecto la cual constó de dos partes diferenciadas. Una contextualización sobre el proyecto, actividades, organizaciones, colecciones y una breve historia acerca de su creación y, la entrevista semiestructurada. Para finalizar la jornada, se observó una visita de un centro educativo que fue avisado de la investigación y de mi presencia durante su visita pero que no quiso participar en este proyecto. Una vez finalizada la recogida de los datos se procedió a su análisis.

Para la recogida de datos se utilizaron varios teléfonos móviles que se usaron de grabadoras para las entrevistas y de cámaras para documentar visualmente con las piezas que se encuentran en los pasillos del centro y las zonas de juego, tanto el pabellón polideportivo como el Centro de Interpretación de Juegos Tradicionales (CIJT). Para transcribir las entrevistas se utilizó el programa online “O-Transcribe”.

## 5. ANÁLISIS DE DATOS

El paso previo al análisis de los datos fue la realización de las transcripciones de las entrevistas al profesorado y al alumnado. La transcripción es un proceso complejo pero necesario. Consiste en cambiar a formato de texto lo que se dice oralmente en un audio o en un vídeo. La mayoría de las transcripciones suelen ser literales, por lo tanto, se deben de incluir en la transcripción todos los datos que puedan ser relevantes para su análisis posterior como por ejemplo las pausas, los momentos de énfasis o, si se está transcribiendo un vídeo, los elementos que pertenezcan al ámbito no verbal y sean importantes para la comprensión del texto.

Para que las transcripciones tuvieran una lógica interna entre sí se utilizó un programa de transcripción y codificación a partir del llevado a cabo por Jefferson (1984). Este programa de transcripción consiste en una leyenda fija de códigos que se incluyen en el texto para señalar elementos de puntuación, pausas, énfasis o solapamiento de voces, entre otros muchos códigos. Como la transcripción no es un proceso estandarizado, esta leyenda de códigos puede ser variada y adaptada a las necesidades de cada investigador. Una vez finalizado este proceso, las transcripciones pasaron al segundo punto del análisis.

Para analizar los datos recogidos se utilizó el método de la triangulación. Se le da una gran importancia en la investigación cualitativa ya que, a través de este proceso, se garantiza la calidad, rigor y credibilidad en los resultados que se alcancen.

Existen diferentes maneras de triangular dependiendo de los agentes a investigar. En esta investigación se realizaron dos tipos de triangulación: a) de informantes; de la cual se adquiere información de los profesores entrevistados y del alumnado; b) de fuentes de recogida de datos y c) triangulación de investigadores.

Para esta última, utilicé la técnica de amigos investigadores, en la que un investigador ajeno a este estudio, realizó una revisión de los códigos encontrados por mí en las entrevistas. Tras una comparación de los códigos encontrados por ambos,



encontramos que existía un porcentaje de códigos repetidos (Relaciones con las familias, políticas educativas del centro, colecciones de juegos, valores, antivalores, compañerismo, entre otros muchos). Este hecho es lo que se denomina coincidencia en los juicios y responde al criterio de “Dependencia”; uno de los cuatro criterios de rigor y credibilidad (Transferibilidad, Dependencia, Credibilidad y Confirmabilidad) descritos por Guba y Lincoln (1981).

De la triangulación de las fuentes de recogida de datos (entrevistas y documentos) obtenemos un rigor mayor ya que nos permite contrastar los datos obtenidos ya que las fuentes han hallado datos de distinta naturaleza: ideas que se muestran en las entrevistas, tratamiento personal del profesorado hacia el alumnado, etc.

Con los datos extraídos de las diferentes fuentes se llevó a cabo un análisis temático de contenido. Para la codificación se identificaron y etiquetaron las unidades de significado para posteriormente agrupar los distintos códigos o etiquetas en diferentes categorías. En el siguiente esquema se recogen las categorías que surgieron:

#### ESQUEMA CATEGORÍAS DE SIGNIFICADO

Contextualización	—————	E
Creación y características	—————	CBRIN, CCJJ, PPCC, CJN, CAF, PRJT, TR
Dinamizador	—————	ACCP, PRJT, PPCC, TRJT, AMUR, CAF, RALV
Espacio y tiempo para el desarrollo de la actividad física	—————	RTE, PPCC, V, RRTT, G, JUOUT, AMUR, AD
Entorno social y su influencia	—————	V, RFF, TRJT, JT, TR, ASJ, RFF, AD, ELP, VARJ, CULJ
Visibilización y difusión	—————	AF, RTE, MA, G, RM, CBRIN, PRP, AP
Visita CEIP Girasoles	—————	RDJ, ANN, MAULA
Valores ligados a la práctica	—————	RALV, CULJ, TR, V, COMÑ, COMPN, IDJT, CV, ANN, RC, PPCC, RV, RM

# **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**



## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Es el momento de sumergirnos en los aspectos empíricos de la investigación. Nos encontramos de vuelta en el mes de abril de 2018 en A Capela. Ha llegado el momento de comenzar a reescribir la historia.

### 1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROYECTO BRINQUEDOS

Hablar del entorno del centro resulta crucial, ya que afecta al desarrollo del proyecto y de las actividades que se relacionan con él. Además, el entorno es un punto de partida idóneo para que el alumnado contextualice su aprendizaje de manera natural, de lo más próximo a él/ella como puede ser su ambiente familiar, pasando a aprendizajes más alejados de su vida cotidiana como puede ser la geografía física española. Para confirmar esta premisa Xabi dictamina en su entrevista que:

*“Coñecer o contorno, defender o contorno. O sea, antes de ir á ‘Casa dos peixes na Coruña’ [...] eu teño que saber que aquí hai unhas ‘Fragas do Eume’ pasear polas Fragas do Eume respectar as Fragas do Eume que hai un río Beelle teño que coñecer o río Beelle que hai rutas polo río Beelle que hai unha cooperativa que hai zonas de petroglifos iso teño que coñecelo.” (Entrevista Xabi)*

“[El alumnado debe] conocer el entorno, defender el entorno. O sea, antes de ir a la ‘Casa de los peces’ en Coruña [...] tengo que saber que aquí hay unas ‘Fragas del Eume’ [Parque natural de la comarca coruñesa del Eume] pasear por las Fragas del Eume, respetar las Fragas del Eume... que hay un río Beelle. Tengo que conocer el río Beelle... que hay rutas por el río Beelle, que hay una cooperativa, que hay zonas de petroglifos. Eso tengo que conocerlo.” (Entrevista Xabi) (Traducción)

Es un valor muy importante el conocer y respetar el entorno próximo. Rodino (1999) aporta que uno de los fines de la educación en valores de los derechos humanos es formar al sujeto en el análisis y evaluación de los contextos donde se relaciona, de los más próximos a los más alejados. Lo dicho por Rodino (1999) lo reafirma Xabi en la entrevista:

*“¡Es que es lo esencial! Lo primero es la comunidad cercana y después te abres al Concello de al lado, a la comunidad, a la provincia, a España, pero primero tienes que conocer lo que tienes aquí.” (Entrevista Xabi)*

El entorno del centro y su influencia en el aprendizaje del alumnado es un elemento interesante que se abordará más adelante en otro epígrafe de los resultados. En este momento, es necesario comenzar con la descripción y creación del proyecto que se lleva a cabo; el proyecto Brinquedos.

### 2. EL PROYECTO BRINQUEDOS: CREACIÓN Y CARACTERÍSTICAS

El promotor del proyecto Brinquedos del CEIP Mosteiro de Caaveiro (A Capela, A Coruña) fue Xabi, maestro de Educación física en este centro desde el año 2001. El diseño de este proyecto fue presentado al claustro de profesores del centro en 2003 siendo lo más representativo del proyecto la ubicación del propio centro. El maestro entendía la escuela como el centro neurálgico de la comunidad educativa de la zona, el centro educativo debía ser un entorno de diálogo entre los agentes sociales que fomentara la cohesión de todas y todos los componentes de la sociedad.

Para Xabi, existía una escuela viva enmarcada dentro de un entorno rico, que simplemente necesitaba un proyecto de escuela y un hilo conductor, los juegos y juguetes tradicionales. Estas colecciones de juegos y juguetes forman un andamiaje sobre el que se estructura la vida diaria del centro. Es competencia de todo el claustro de profesores/as dinamizar estos juegos y juguetes a través de actividades y tareas de su propia área o de actividades interdisciplinares, además de participar activamente en las festividades del centro relacionadas con el proyecto. Así relataba en su entrevista:

*“Ese proxecto no 2003 foi cando estaba deseñado e someteuse á aceptación do claustro de profesores.” (Entrevista Xabi)*

“Ese proyecto en el 2003 fue cuando estaba diseñado y se sometió a la aceptación del claustro de profesores.” (Entrevista Xabi) (Traducción)

*“Ía ter naquel momento claro no 2003 dúas componentes unha era un centro de interpretación de xogos tradicionais que digamos é un parque en exteriores con campos marcados de xogos que ten 25 xogos a posibilidade de practicar 25 xogos e dentro da escola no sitio no que estaba esa colección etnográfica [...] decidimos crear unha colección de xogos e xoguetes pero non unha colección de xogos e xoguetes como un almacén... Digamos que unha colección de xogos e xoguetes que tiñamos que dinamizar e vincular ca escola que nos deran pé a facer actividades relacionadas con eses xogos e xoguetes.”(Entrevista Xabi)*

“Iba a tener en aquel momento en 2003 dos componentes uno era el centro de interpretación de juegos tradicionales que digamos es un parque en exteriores con campos marcados de juego que tienen 25 juegos la posibilidad de practicar 25 juegos y dentro de la escuela en el sitio donde estaba esa colección etnográfica [...] decidimos crear una colección de juegos y juguetes pero no una colección de juegos y juguetes como un almacén... Digamos que una colección de juegos y juguetes que teníamos que dinamizar y vincular con la escuela que nos diera pie a hacer actividades relacionadas con esos juegos y juguetes.” (Entrevista Xabi) (Traducción)



Imagen 1. Centro de Interpretación de Juegos Tradicionales (CIJT)

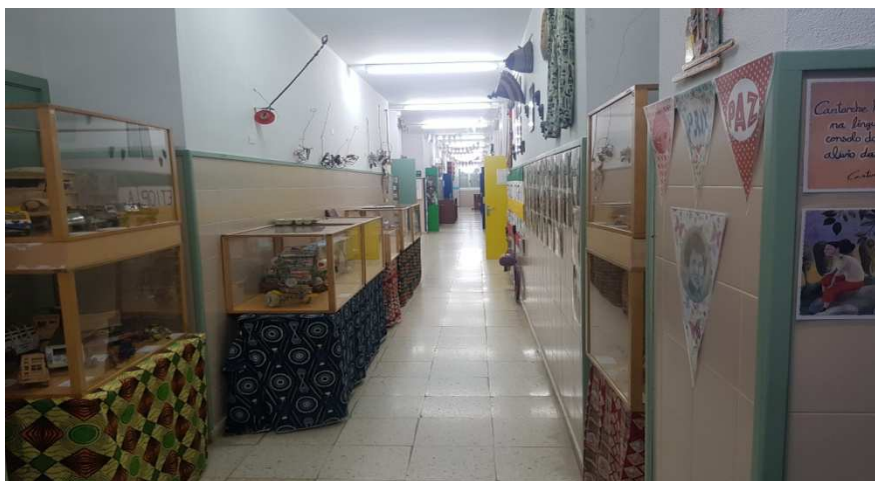


Imagen 2. Pasillo del centro educativo. Colección Africana de juguetes.

La participación e implicación de gran parte del profesorado del centro fue crucial para que el proyecto tomara forma y se desarrollara

*“A metade do claustro implicouse no diseño do centro de interpretación, pensar qué xogos, onde se marcan marcalos, o sea pintalos [...] Durante o curso 2005/06 quedábamos todas as tardes dos xoves, despois de traballar.”* (Entrevista Xabi)

“La mitad del claustro se implicó en el diseño del centro de interpretación, en pensar qué juegos dónde se iban a marcar marcarlos o sea pintarlos [...] Durante el curso 2005/06 quedábamos todas las tardes de los jueves, después de trabajar.” (Entrevista Xabi) (Traducción)

El primero de los componentes citados por Xabi era el Centro de Interpretación de Juegos Tradicionales (CIJT) formado por el patio del centro, dividido en espacios de juego y el pabellón polideportivo (Imagen 1). En muchas ocasiones los recreos y las clases de educación física se trasladan allí.

*“Sí o centro de interpretación é fóra e o que está marcado nos exteriores [...] na zona do pabellón divídese en tres tercios [...] entón nesa zona que aparte lles pode corresponder algún xogo deportivo pois se alguén quere practicar algún deses xogos tradicionais ten que convivir nese apartado.”* (Entrevista Xabi)

“Sí el centro de interpretación está fuera, lo que está marcado en los exteriores [...] en la zona del pabellón. Se divide en tres tercios [...] en esa zona, aparte de que le puede corresponder algún juego deportivo, si alguien quiere practicar algún juego tradicional tiene que convivir en ese apartado.” (Entrevista Xabi) (Traducción)

La división en tercios corresponde a una medida organizativa de los espacios de juego de los que dispone el centro. Básicamente se refiere el texto al CIJT, se suele hablar de la zona del patio dividida y marcada con los veinticinco juegos de los que dispone el proyecto. Esta división se realiza así para facilitar el control de los recreos por parte del profesorado. En cada uno de los espacios se colocan los niños y las niñas como si existieran los antiguos ciclos de educación primaria, con notoria vigencia en la práctica organizativa de los centros educativos. Así cada uno de ellos tiene un tercio del espacio total que deben compartir.

La división del espacio por secciones es una medida muy útil, puesto que implica que el alumnado debe aprender a compartir el espacio del que disponen y permite que aparezcan situaciones de conflicto que el alumnado debe saber manejar ya que todos y todas tienen el mismo derecho a utilizar ese espacio como más les apetezca.

Continuando con la charla sobre el CIJT, Xabi prosiguió recordando el objetivo de esa división del espacio de juego:

*“O centro de interpretación básicamente o que ten por obxectivo é que o xogo teña presenza real diaria, non obrigatoria, convivindo con outras actividades deportivas ou libres, lúdicas, que teña presenza diaria na escola, en tanto nos tempos de lecer.” (Entrevista Xabi)*

“El centro de interpretación básicamente lo que tiene por objetivo es que el juego tenga presencia real diaria, no obligatoria, conviviendo con otras actividades deportivas o libres, lúdicas, que tenga presencia diaria en la escuela, en los tiempos libres.” (Entrevista Xabi) (Traducción)

*“Entón o obxectivo é eso, aparte de que teñan presenza que se coñezan os xogos, que se coñeza o patrimonio, que se siga respectando, que se siga conservando.” (Entrevista Xabi)*

“Entonces el objetivo es eso, aparte de que tengan presencia, que se conozcan los juegos, que se conozca el patrimonio, que se siga respetando, que se siga conservando.” (Entrevista Xabi) (Traducción)

Tras la aprobación del proyecto ante el claustro, comenzaron a trabajar en la creación, diseño y construcción de los espacios de juego del CIJT. En los primeros años la intención era que estuviera a disposición exclusivamente del alumnado, aunque unos años más tarde decidieron abrirlo a la comunidad educativa a través de las visitas que los centros educativos de Galicia pueden solicitar para acercarse al centro y ver tanto el CIJT como las colecciones de juguetes.

*“Creouse en 2005/06 e despois no 2006/07 decidimos que solo o disfrutaran os nosos nenos e nenas e a partir de 2007 hasta a actualidade abrímolos para ter visitas semanais entón cada semana ven unha visita [...] dependendo dos cursos pode ser un mércores xoves ou venres.” (Entrevista Xabi)*

“Se creó en 2005/06 y después en 2006/07 decidimos que solo lo disfrutaran nuestros niños y niñas y a partir de 2007 hasta la actualidad lo abrimos para tener las visitas semanales entonces cada semana viene una visita [...] dependiendo de los cursos puede ser un miércoles jueves o viernes.” (Entrevista Xabi) (Traducción)

*“Para iso tivemos e foi a única axuda que tivo o centro de interpretación o proxecto Brinquedos en toda a súa historia 600 euros e foron para os paneis informativos que están colgados.” (Entrevista Xabi)*

“Para eso tuvimos y fue la única ayuda que tuvo el centro de interpretación el proyecto Brinquedos en toda su historia 600 euros y fueron para los paneles informativos que están colgados.” (Entrevista Xabi) (Traducción)

Además del CIJT, el proyecto Brinquedos cuenta con otro elemento clave, las colecciones de juguetes que colman las paredes de los pasillos de las dos plantas del centro educativo. La colección de juguetes completa de juegos y juguetes no está en su totalidad en el centro. Al comenzar la historia de este proyecto, muchos y muchas habitantes de la zona, antiguo alumnado, familias, etc. quisieron participar en la creación de esta colección de juegos y juguetes y pronto los pasillos se llenaron de juguetes. La colección siguió creciendo y en 2006, tuvieron que llevarse una parte:

*“Entón sabíamos que iso tiña unha data que iba a ser sobre o 2006 que iba a marchar de aquí.” (Entrevista Xabi)*

“Sabíamos que eso tenía una fecha, que iba a ser sobre el 2006 que se iba a machar de aquí.” (Entrevista Xabi) (Traducción)

Esos juegos y juguetes fueron trasladados al Museo Etnográfico de A Capela. En la primera planta del colegio, las piezas de las colecciones pertenecen a las colecciones de juegos y juguetes tradicionales, entre los que se encuentran: bolos celtas, patinetes, ranas, juego de la llave, sacos, billarda, entre otros. (ver Anexo)

*“Tiñamos nesta escola pois unha colección [...] de pezas etnográficas que estaban nos corredores do colexio esa colección era propiedade dos nenos e das familias.” (Entrevista Xabi)*

“Teníamos en esta escuela pues una colección [...] de piezas etnográficas que estaban en los pasillos del colegio. Esa colección era propiedad de los niños y de las familias.” (Entrevista Xabi) (Traducción)

Pero un aspecto que Xabi recalca es que todo lo que se trate en el centro educativo debe tener importancia real para el alumnado. En este sentido, la escuela utiliza los juegos y juguetes como dinamizadores de la educación, convirtiéndolos en un recurso metodológico y un elemento con un fin educativo.

*“O que se coloque que dea pé ao que dicía antes de dinamizar e vincular coa escola porque se solo temos xoguetes polo feito de que sexan eslovenos si solo para que eso é un almacén moi bonito para ver pero queda aí se a ese xoguete esloveno lle damos vida de algunha maneira pois nunha dramatización ou obra ou reproducimos algo parecido o nos da pé a investigar sobre o patrimonio lúdico de Eslovenia correcto.” (Entrevista Xabi)*

“Lo que se coloque que dé pie a lo que decía antes de dinamizar y vincularlo con la escuela... Si solo tenemos juguetes por el hecho de que sean eslovenos... si es solo para que eso sea un almacén, muy bonito para ver, pero queda ahí... si a ese juguete esloveno le damos vida de alguna manera, pues en una dramatización o una obra o reproducimos algo parecido o nos da pie a investigar sobre el patrimonio lúdico de Eslovenia, correcto.” (Entrevista Xabi) (Traducción)

También en la primera planta se encuentra una pequeña colección de libros y revistas relacionadas con los juegos y juguetes tradicionales. Son revistas que hablan del proyecto o de las actividades que han realizado, apariciones en periódicos de tirada local o reconocimientos recibidos. Los libros de juguetes, en su mayoría, sirven como soporte teórico del proyecto. Algunos de ellos cuentan con instrucciones para construir juguetes con elementos naturales, juegos que se practicaban antiguamente según la estación del año, juegos de cuerda, juegos de peonza, juegos de bolos, etc. Además de esto, la planta

baja también cuenta con la colección de juguetes naturales, Xabi insiste en que no se trata de almacenar juguetes sin más, sino de favorecer que el alumnado (y sus familias) se impliquen en la construcción de los juguetes, jueguen con ellos en el medio natural y los exponga en una especie de colección:

*“Temos un cuarto máis ou menos que está feito con xoguetes realizados construídos con materiais do medio noso do medio natural.” (Entrevista Xabi)*

“Tenemos un cuarto más o menos que está hecho con juguetes contruidos con materiales del medio de nuestro medio natural.” (Entrevista Xabi) (Traducción)

*“Eses xoguetes se constrúen nas clases ou cos papás cos avós cas avoas eses xoguetes e logo os utilicen e fagamos unha festa pode ser ir a un río e soltar barquiños que fagamos con cáscara de piñeiro esa é a idea dunha colección de xogos e xoguetes non un almacén.” (Entrevista Xabi)*

“Esos juguetes se construyen en las clases o con los papás, con los abuelos, con las abuelas, y luego los utilicen y hagamos una fiesta. Puede ser ir a un río y soltar barquitos que hagamos con cáscaras de pino... esa es la idea de una colección de juegos y juguetes, no un almacén” (Entrevista Xabi) (Traducción)

En estos primeros momentos de la entrevista, y durante toda ella, se percibe en las palabras de Xabi un sentimiento ardiente sobre la dinamización de las colecciones de juguetes. Fue de lo más llamativo para mí durante la entrevista la pasión y la fuerza que transmitía Xabi cuando hablábamos sobre las colecciones y los juegos.

Por último, existen otras dos colecciones de juegos y juguetes que están situadas en la planta superior y que forman parte también del museo del centro:

*“Hai unha parte de xoguete industrial pequeniño e hai unha zona de xogos e xoguetes do mundo.” (Entrevista Xabi)*

“Hay una parte de juguete industrial pequeñito y hay una zona de juegos y juguetes del mundo.” (Entrevista Xabi) (Traducción)

Esta primera colección es pequeña, aunque en esa misma planta, se encuentra la que para mí es la colección más llamativa e impactante: la colección africana. Xabi comenzó a hablar sobre ella y de qué manera llegó hasta el centro. Esta colección pertenecía a dos personas conocidas que le entregaron esta colección:

*“Agora actualmente que estamos no 2018 na parte superior a metade da planta está dirixida aos xoguetes africanos unha colección de 200 pezas africanas feitas por persoas africanas.” (Entrevista Xabi)*

“Actualmente en 2018, en la parte superior, la mitad de la planta está dirigida a los juguetes africanos, una colección de 200 piezas africanas hechas por personas africanas” (Entrevista Xabi) (Traducción)

*“O de África dicimos si 200 pezas porque é porque era así viñeron así [...] entón dicimos esas porque é a maior colección que eu coñezo que hai digamos haberá algún particular que ten coleccións pero xoguetes africanos feitos a mán que haxa 200 pezas.” (Entrevista Xabi)*

“Lo de África... es la mayor colección que yo conozco. Habrá algún particular que tenga colecciones, pero juguetes africanos, hechos a mano, que haya 200 piezas.” (Entrevista Xabi) (Traducción)

*“Un dos donos que aparte de facer viaxes a África pois facían festas africanas facían exposicións de artesanía facían concertos vendían literatura e ao longo dos anos [...] foronse facendo con pezas xoguetes que foron conseguindo nas viaxes e parte dos xogos foron por España adiante formando parte de demostracións exposicións.” (Entrevista Xabi)*

“Uno de los dueños, a parte de hacer viajes a África, pues hacía fiestas africanas, hacía exposiciones de artesanía, hacía conciertos, vendía literatura y a lo largo de los años, [...] se fueron haciendo con piezas juguetes que fueron consiguiendo en los viajes y, parte de los juegos fueron por España formando parte de demostraciones y exposiciones.” (Entrevista Xabi) (Traducción)

La colección africana de juguetes fue uno de los aspectos más llamativos de mis visitas al centro. La colección africana ya la conocía tras la jornada que había pasado allí cuando aún cursaba magisterio, pero la segunda vez que la vi me impactó aun más. Se puede observar que a las piezas se les ha dispensado un cuidado extremo y están muy valoradas por la gente que visita el centro, así como por los propios niños y niñas del centro, ya que en conversaciones que surgieron durante mis visitas, eran muchos los que mencionaban los juguetes africanos que allí se encuentran.

### 3. PROYECTO BRINQUEDOS COMO DINAMIZADOR DEL CENTRO ESCOLAR

#### 3.1) Actividades pasadas que han servido como dinamizadoras

Son diversas las actividades que durante estos años se han realizado en el centro y que relacionan algún elemento de Brinquedos con el exterior. Así lo cuenta Xabi en su empeño por dinamizar lo que se encontraba en A Capela:

*“Fixemos unha serie de actividades o que dicía antes para dinamizar e vincular ca escola como por exemplo un ano estudiamos toda a cultura caboverdiana patrimonial lúdica e etnográfica [...] durante todo o ano con todos os cursos dende infantil a sexto de primaria con diferentes niveis de dificultade [...] e a final de curso fixemos unha convivencia coa comunidade caboverdiana de Burela.” (Entrevista Xabi)*

“Hicimos una serie de actividades. Lo que decía antes para dinamizar y vincular con la escuela. Por ejemplo, un año estudiamos toda la cultura caboverdiana patrimonial, lúdica y etnográfica [...] Durante todo el año, con todos los cursos, desde infantil a sexto de primaria con diferentes niveles de dificultad [...] y al final de curso hicimos una convivencia con la comunidad caboverdiana de Burela.” (Entrevista Xabi) (Traducción)

*“Algo que sacamos moi positivo tamén é que na colección de xoguetes africanos non había ningún xoguete de Cabo Verde [...] entón fixeron unha boneca caboverdiana tradicional.” (Entrevista Xabi)*

“Algo que sacamos muy positivo también es que en la colección de juguetes africanos no había ningún juguete de Cabo Verde [...] entonces hicieron una muñeca caboverdiana tradicional.” (Entrevista Xabi) (Traducción)



*“- Avós avoas papás netos eeeh os nosos nenos explicabanlle os nosos xogos e xogaban e eles explicaban os seus xogos sobre todo os máis adultos [...] ao final fixemos un xantar común con pratos galegos e caboverdianos bueno unha actividade para dar pé a*

*+ Un desarrollo intercultural.”(Entrevista Xabi)*

*“- Abuelos, abuelas, papás, nietos,¡eeeh! que nuestros niños les explicaban nuestros juegos y jugaban... y ellos explicaban sus juegos sobre todo los más adultos [...] Al final hicimos una comida común con platos gallegos y caboverdianos bueno una actividad para dar pie a*

*Un desarrollo intercultural.” (Entrevista Xabi) (Traducción)*

Esta actividad relatada por Xabi es una prueba de las posibilidades educativas que subyacen al proyecto. Sinceramente, fue impactante escuchar la historia. Desde mi punto de vista, una actividad como esta nos permite reflexionar acerca de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que existen y que se alejan de las que se relacionan con las metodologías más directivas. Metodologías como la resolución de problemas o el descubrimiento guiado (Mosston, 1993); son ejemplos de metodologías centradas en el alumnado y en el proceso de aprendizaje, implicando cognoscitivamente al alumnado y haciéndole participe del mismo, utilizando técnicas de indagación, relacionando la actividad física y la intelectual.

Continuando con las actividades que se han realizado en estos años en los que el proyecto Brinquedos está vigente, Xabi cita otros proyectos en los que participaron. Han sido proyectos y actividades pensando en el alumnado, en proporcionarles las máximas experiencias posibles. Dentro de este grupo, aparecen las citadas a continuación:

*“Gracias aos xogos tamén aquí houbo unha serie de actividades complementarias das que nos vimos favorecidos aparte que era un traballo (.) nos participamos en proxectos europeos proxectos Comenius con escolas francesas alemanas e belgas relacionadas co xogo [...] eu me despracei a Alemaña para xuntarme coas tres escolas e comentamos o que tiñamos en cada unha das escolas para intentar tomar puntos [...] non daban digamos para intercambiar aos nenos sí para intercambiar correspondencia.”(Entrevista Xabi)*

*“Gracias a los juegos aquí hubo también una serie de actividades complementarias de las que nos vimos favorecidos. Participamos en proyectos europeos, proyectos Comenius con escuelas francesas alemanas y belgas relacionadas con el juego [...] yo me desplazé a Alemania para juntarme con las tres escuelas y comentamos lo que teníamos en cada una de las escuelas para intentar tomar puntos [...] no daba, digamos, para intercambiar a los niños, pero sí para intercambiar correspondencia” (Entrevista Xabi) (Traducción)*

La actividad anterior, resultó muy interesante para el alumnado ya que favoreció la expresión escrita en una lengua extranjera, como en este caso el francés. Además, favoreció que aprendieran nuevas formas de juego que practican en esos países los niños y niñas, y que tuvieran la posibilidad de ponerlos en práctica aquí. El hecho de compartir situaciones de juego, situaciones de convivencia o simplemente



correspondencia, hace que el alumnado esté más motivado y que los juegos tradicionales sean el núcleo central de un sinfín de programas y actividades escolares que hacen el aprendizaje más dinámico.

Resulta impactante esta situación, ya que, el ayuntamiento en el que se sitúa el centro educativo es una zona rural y es un centro educativo pequeño, pero la oferta de actividades que a lo largo de los años se han realizado en torno al proyecto Brinquedos y a los juegos tradicionales es muy grande.

Finalmente, como última actividad a comentar relacionada con Brinquedos nos encontramos con un proyecto de cooperación territorial. Antes de que Xabi comenzara la explicación de este proyecto, ya me encontraba asombrado tras escuchar los anteriores. Quizás lo que más me impactaba es la trascendencia que tenía el proyecto Brinquedos en la educación.

*“Pero fixemos outro moi importante que lle chaman proxecto de cooperación territorial unha escola de Eivissa unha escola de Lleida dúas escolas que nunca tiveron contacto co xogo tradicional.” (Entrevista Xabi)*

“pero hicimos otro muy importante que le llaman proyecto de cooperación territorial: una escuela de Ibiza, una escuela de Lleida, dos escuelas que nunca tuvieron contacto con el juego tradicional.” (Entrevista Xabi) (Traducción)

*“Facíamos unha convivencia cos nenos e nenas naquel caso a primeira foi en Lleida viñeron os de Eivissa e nós.” (Entrevista Xabi)*

“Hacíamos una convivencia con los niños y niñas. En aquel caso la primera fue en Lleida. Vinieron los de Ibiza y nosotros.” (Entrevista Xabi) (Traducción)

*“O segundo ano fixemos igual e viñeron os de Eivissa e os de Lleida aquí entón estivemos en Gandarío [...] facendo igual o mesmo dando a coñecer a nosa escola dando a coñecer as Fragas do Eume[...] eles non viñeron unha semana eles estiveron tres días e fillemos tres días e de aí saíu unha publicación que logo che pasarei unha publicación de era o compromiso que tiñamos que facer unha publicación cada centro cos xogos que aparecían Catalunya Lleida fíxo, A Capela fíxo e Eivissa non a fixo pois temos dúas e parte de eses xogos tamén se vivenciaron e se vivencian aquí.” (Entrevista Xabi)*

“El segundo año hicimos igual y vinieron los de Ibiza y los de Lleida aquí. Entonces estuvimos en Gandarío [...] haciendo igual, lo mismo, dando a conocer nuestra escuela, dando a conocer las Fragas del Eume [...] Ellos no vinieron una semana, ellos estuvieron tres días e hicimos tres días y de ahí salió una publicación que luego te pasaré. Una publicación que era el compromiso que teníamos que hacer una publicación cada centro con los juegos que aparecían Cataluña Lleida la hizo, A Capela la hizo e Ibiza no la hizo pues tenemos dos y parte esos juegos se vivenciaron y se vivencian aquí” (Entrevista Xabi) (Traducción)

Para mí, de todos los proyectos relacionados con Brinquedos este último fue el más interesante y motivador para el alumnado por las dimensiones alcanzadas, como por ejemplo, que en ambos centros, los juegos tradicionales quedaron implantados en los tiempos escolares. También considero que es motivante para el alumnado ya que la continuidad que tuvo de realizarse en dos años seguidos; la posibilidad que tuvieron de

ser visitantes y anfitriones al año siguiente pudo ser una razón para que el alumnado buscase mejorar sus capacidades personales.

La creación de una publicación de juegos conjunta entre las escuelas, simboliza una unión de por vida. Para Xabi parecía que también era de gran importancia, por la publicación, por el viaje a Lleida, incluso por la implicación de las familias y del alumnado, que fue de gran ayuda.

*“No colexio de Eivissa e no colexio de Lleida que nunca houbera xogos están metidos nos tempos escolares cun éxito bestial colexios de trescentos e pico alumnos e de cidades urbanas non como o noso.” (Entrevista Xabi)*

*“En el colegio de Ibiza y en el colegio de Lleida que nunca hubo juegos, están metidos en los tiempos escolares con un éxito bestial. Colegios de trescientos y pico alumnos y de ciudades urbanas, no como el nuestro.” (Entrevista Xabi) (Traducción)*

Proponer experiencias así desde la escuela supone involucrarse de lleno en la educación integral del alumnado. Los valores no son un ente particular como el peso de un objeto o el color, son concepciones abstractas y que cada persona admite y categoriza de una manera; por lo tanto, es necesario que, en el proceso de socialización, se desarrollen valores. Para Schwartz (1996) son objetivos que guían la vida de las personas. En este mismo sentido, más centrado en la propia transmisión de estos, Flores y Gutiérrez (1990) definen los valores como pensamientos o decisiones, que permiten dilucidar lo que es necesario potenciar, en una cultura, como educativo, para que las personas evolucionen.

Hasta ahora, se han presentado las actividades ligadas a Brinquedos de varios días, actividades que se han realizado en un momento de la historia del proyecto pero que no han tenido la continuidad de hacerse cada año. A continuación, se hablará acerca de una de las actividades que se lleva a cabo de la mano de Brinquedia, la institución formada por centros escolares para la conservación y promoción del patrimonio lúdico gallego.

### **3.2) Actividades del proyecto Brinquedosque continúan cada año**

Tal y como se ha presentado en el apartado de Introducción y Antecedentes de este trabajo Brinquedia es la red de centros gallegos que promueve la conservación y promoción del patrimonio lúdico de la comunidad. Dentro de sus quehaceres, la red propone dos eventos anuales para los centros educativos que pertenecen a ella; uno de ellos es el Día de la Peonza. Así lo describe Carlos, el actual profesor de Educación física:

*“Del día del ‘peón’ [peonza en gallego] que se celebra en San Martiño (.) ahí hacemos diferentes poesías en torno al peón (.) diferentes actividades de plástica.” (Entrevista Carlos)*

Es un día festivo en el centro y se realizan actividades interdisciplinares en relación con este elemento lúdico tradicional. Por las paredes del centro, se encuentran imágenes, carteles e incluso el manifiesto que se lee en esta jornada ya que es una actividad muy integrada dentro del centro.

*“Poniendo en común por ejemplo educación musical educación artística con la canción del peón.” (Entrevista Carlos)*

*“Esa canción no la hemos hecho nosotros directamente [...] se utiliza como soporte para hacer esa jornada.” (Entrevista Carlos)*

Durante la entrevista con Xabi, comprendo mejor la idea del día de la peonza ya que por su experiencia, conoce mejor las actividades del proyecto que Carlos, para quien este es el primer año que se encarga de Brinquedos.

*“No día do peón normalmente facemos así léese un manifesto aquí como é aquí a nivel galego pois van persoeiros un ano foi bueno un ciclista Ezequiel Mosquera non sei se o coñeces [...] pero os cativos non o coñecen pero si ese día do peón fora pois non sei quen decirche Lucas Vázquez o do deportivo [...] Lucas Vázquez bailando o peón pois seguramente eso xa se reproduce pero iso non se ve.” (Entrevista Xabi)*

“En el día de la peonza normalmente hacemos así: se lee un manifiesto aquí; como es aquí, a nivel gallego, pues van personajes. Un año fue un ciclista Ezequiel Mosquera, no sé si lo conoces [...] pero los pequeños no lo conocen pero si ese día fuera pues no sé quién decirte Lucas Vázquez, el del deportivo, [...] Lucas Vázquez bailando la peonza pues seguramente eso ya se les reproduce, pero eso no se ve.” (Entrevista Xabi) (Traducción)

Desde mi punto de vista, el Día de la Peonza sirve como conmemoración a los juegos tradicionales, para darles visibilidad dentro de las festividades que puedan realizarse dentro de un centro educativo. Es muy interesante ya que además de organizarse actividades interdisciplinarias durante ese día, durante los días que le preceden, el alumnado comienza a sacar sus peonzas para que al llegar ese día puedan demostrar su pericia. es una manera de que durante un tiempo practiquen una actividad física alejada de lo que pueden realizar a lo largo del resto del año.

El centro educativo de A Capela no es el único que realiza esta actividad. El resto de centros que pertenecen a la red Brinquedia llevan a cabo el Día de la Peonza y las actividades destinadas para esta jornada. Quizás sea interesante la idea que plantea Xabi, llevar personajes conocidos por los niños y las niñas a la práctica de este día para darle más visibilidad a este tipo de juegos. Esto contribuiría a paliar la situación de marginación que viven los juegos tradicionales frente a los deportes de masas, como propuestas de actividad física en la infancia (Lavega, 1995; Trigueros, 2000) y darles la importancia y valor que se merecen aunque, resulte una tarea complicada.

#### 4. ORGANIZACIÓN DE ESPACIOS Y TIEMPOS PARA EL DESARROLLO Y APRENDIZAJE DE LA ACTIVIDAD FÍSICA

Como aporte principal para esta categoría se encuentra el propio CIJT que convierte en realidad este epígrafe. La característica principal del centro de interpretación es la posibilidad de practicar varios juegos a la vez, y eso es posible gracias a su diseño. Este diseño cuenta con una organización de espacios reales de juego en los que el alumnado puede disfrutar de su tiempo de ocio.

*“Forma parte de todo el claustro ¿vale? regular los tiempos y los espacios de los diferentes deportes o juegos durante el recreo [...] Yo he estado en centros en los que he contado (.) sí, cuatro pares de porterías.” (Entrevista Carlos)*

El hecho de estructurar la zona de recreo del centro en distintos espacios hace real que el alumnado tenga la posibilidad de elegir a qué jugar sin interferir en el juego de otras personas. Durante mi vida escolar y las prácticas que realicé durante la carrera siempre he visto patios de recreo en los que la actividad física por excelencia que domina el patio es el fútbol y las personas que no lo practican en ese momento quedan relegadas a las zonas alejadas del patio. Para Trigueros (2000) el fútbol en el ambiente escolar ha pasado a convertirse en un deporte tradicional, por su tradición de jugarse durante décadas. Sin embargo, la división del espacio convierte la práctica deportiva en un elemento que puede llegar a un número mayor de alumnado ya que a más espacios de juego, mayor posibilidad de participación y mayor bagaje motor que pueden adquirir los niños y las niñas.

Las variantes que aporta la división del patio por espacios de juego hacen posible que existan diferentes opciones para que puedan escoger a qué desean jugar. Tras la revisión del estudio cuantitativo llevado a cabo por Méndez-Giménez y Pallasá-Manteca (2018) sobre la implantación de un programa anual de recreos activos en un centro educativo de primaria, el alumnado investigado reportó niveles altos de motivación intrínseca y diversión durante la práctica de estos recreos. Además, llegaron a la conclusión de que la construcción de materiales y pintar los diferentes espacios de juego podía garantizar la consecución de estas intenciones.

Este estudio justifica la implantación y división del espacio que está instaurado en el CEIP Mosteiro de Caaveiro. Ambos docentes, Carlos y Xabi, comentan la situación que ocurre en otros centros educativos y el porqué de la división en espacios de juego en el CIJT.

*“Yo creo que es dejadez [...] la pequeña molestia que tienes, a principio de curso, de regular los espacios... tal día te toca tal deporte y tal. Yo creo que es enriquecedor para el alumnado.” (Entrevista Carlos)*

Por su parte, Xabi valora la necesidad de repartir y marcar los espacios de juego para dar importancia y visibilidad al juego tradicional en los tiempos de juego escolares, ya que, en la sociedad actual, practicar deportes de masas fuera de la escuela es más sencillo. Por este motivo, existe un horario semanal para cada curso en el que se organiza la práctica de los juegos tradicionales del proyecto:

*“Hai un cadro de horario no que o xogo todos os días se pode practicar si se quere e se non se quere non se practica pero se se quere sí cousa que ao mellor outras actividades non se poden practicar todos os días como pode ser alguna actividade deportiva que pode ser discutible pois que un baloncestista diga por qué non poden xogar todos os días ao baloncesto (.) a nosa idea é que o baloncesto teña moitas posibilidades de xogar e ao mellor a porca ou o aro non teñen tantas posibilidades de xogar noutros sitios.” (Entrevista Xabi)*

“Hay un cuadro de horario en el que el juego todos los días se puede practicar; si se quiere, y si no se quiere no se practica. Si se quiere sí, cosa que a lo mejor otras actividades no se pueden practicar todos los días como puede ser una actividad deportiva, que puede ser discutible. Que un baloncista diga por qué no pueden jugar todos los días al baloncesto. Nuestra idea es que al baloncesto tiene muchas posibilidades de jugar y a lo mejor a la porca o al aro no tiene tantas.” (Entrevista Xabi) (Traducción)

Aunque esta actividad podría encontrarse dentro del epígrafe anterior, nos parece interesante comenzar hablando de ella en este apartado sobre la organización de espacios y tiempos, ya que resulta muy interesante como iniciativa para facilitar el aumento de la actividad física en los y las escolares.

Anteriormente el centro contaba con una jornada escolar diferente a la que tienen ahora. Antes disponían de una jornada partida, en la que todo el mundo se quedaba al comedor. Ahora tienen una jornada única y, aunque siguen ofreciendo comedor, ya no disponen de tiempo de recreo tras comer.

La actividad que se expone a continuación fue desarrollada durante un tiempo en el espacio de tiempo libre que existía entre la hora de comer y la hora de comenzar las clases por la tarde. Esta actividad eran unos campeonatos de juegos tradicionales.

*“Con relación ao centro unha vez á semana era o único que facíamos obrigatorio que pode ser discutible unha vez á semana cando había clase polas tardes [...] podían ser cinco dez minutos neses tres cuartos de hora que tiñan de tempo libre había campeonatos de xogos tradicionais era obrigatorio participar todos non había opción e os xogo escollíano eles.” (Entrevista Xabi)*

“Con relación al centro una vez a la semana era lo único que hacíamos obligatorio que puede ser discutible. Una vez a la semana cuando había clase por las tardes [...] podían ser cinco, diez minutos de esos tres cuartos de hora que tenían de tiempo libre... había campeonatos de juegos tradicionales y era obligatorio participar. No había opción y el juego lo escogían ellos.” (Entrevista Xabi) (Traducción)

*“Antes tiñamos media hora de recreo polas mañás e o que che dicía tres cuartos de hora despois de comer iso da hora e media de tempo libre xestionado non libre de dicir fai o que queiras podes facer o que queiras se queres pero ao final os nenos van entrando na dinámica.” (Entrevista Xabi)*

“Antes, teníamos media hora de recreo por las mañanas y, lo que te decía, tres cuartos de hora después de comer. Eso da hora y media de tiempo libre gestionado; no libre de decir: ‘haz lo que quieras’, puedes hacer lo que quieras... al final los niños van entrando en la dinámica.” (Entrevista Xabi) (Traducción)

Como dice Xabi, la obligatoriedad de esta actividad deja un poco que desear, sobre todo por no encontrarse dentro del horario lectivo de aula, pero es una manera de dinamizar, por parte del centro, la actividad física en la escuela. Aunque la intención es buena, sería necesario entender que ese tiempo libre del que dispone el alumnado después de comer deberían aprovecharlo como ellos y ellas quisieran: leyendo, jugando, haciendo deberes o simplemente sentados manteniendo una conversación. Por este motivo, desde la institución educativa no se debe obligar al alumnado a jugar, sino que se debe fomentar la participación en actividades físicas, siendo tarea del profesorado, adaptarlas a las necesidades, gustos y características de su alumnado para que el aprendizaje sea realmente significativo. Para que esto sea posible, los y las docentes deben dominar cuatro aspectos básicos influenciados desde la educación psicomotriz (competencia técnica, competencia metodológica, competencia personal y competencia participativa) (Bunk, 1994; citado en Mendiara, 2008). Los campeonatos de juegos tradicionales se disputaban de la siguiente manera:

*“Pois vamos a facer un campionato para cuarto (.) Cuarto escollía que xogo quería eles facían os equipos nos que tiña que haber igual paritarios nenos nenas.” (Entrevista Xabi)*

“Pues vamos a hacer un campeonato para cuarto. Cuarto escogía qué juego quería, ellos hacían los equipos en los que tenía que haber equipos paritarios: niños y niñas.” (Entrevista Xabi) (Traducción)

*“Se no primeiro campionato había catro responsables no seguinte campeonato eran outros catro os que escollían e era outro xogo.” (Entrevista Xabi)*

“Si en el primer campeonato había cuatro responsables, en el siguiente campeonato eran otros cuatro los que escogían y era otro juego.” (Entrevista Xabi) (Traducción)

A primera vista parecía que el hecho de que fuera obligatoria su participación era un inconveniente para el alumnado, aunque nada más lejos de la realidad. Las aportaciones educativas de estos campeonatos son múltiples. Entre ellas, destacamos: la realización de actividad física; compartir tiempo libre con iguales y las posibles relaciones interpersonales que se desarrollan ahí, así como los valores de compañerismo, respeto, ganar/perder, igualdad y situaciones en las que el alumnado tiene que tomar decisiones. Estas características forman parte de las características del juego propuestas por Trigueros (1998; 2000) descritas desde una perspectiva pedagógica-educativa y que contribuyen al desarrollo integral del alumnado.

Ahora bien, comprobando la situación real que viven los niños y las niñas respecto a la actividad física que realizan a lo largo del día; el programa de campeonatos de juegos tradicionales es una gran medida para convertir esos tiempos libres de los que dispone el alumnado en tiempos libres activos.

*“Está claro es pseudojuegos los llaman a los videojuegos [...] no implican ni motrizmente ni la variabilidad de sentidos que tienen un simple juego de pilla.” (Entrevista Carlos)*

*“Tienden a juegos pasivos estamos hablando de videoconsolas.” (Entrevista Carlos)*

En este sentido, respecto a los referentes investigativos de este trabajo, encontramos que en los resultados de la investigación realizada por Trigueros (2000) achacan esta pérdida de importancia del juego tradicional a los nuevos entornos de juego, videoconsolas, televisión, etc; siendo también importante, la falta de espacios disponibles para la práctica del juego tradicional, tanto en los entornos rurales como en los entornos urbanos.

El alumnado del CEIP Mosteiro de Caaveiro también nos ofrece su visión acerca de los nuevos entornos de ocio de la infancia. Basan la pérdida de importancia de los juegos tradicionales a las nuevas formas de ocio pasivo y a la reducción de los espacios. En su caso, al vivir en un entorno rural afirman que tienen más posibilidades de practicarlos que en los entornos urbanos.

*“Se estamos xogando a xogos que por exemplo unha consola o un ordenador digamos que nos cerran pero se xogamos a un xogo tradicional co que está máis xente.” (Respuesta alumno A Capela)*

“Si estamos jugando a juegos, por ejemplo una consola o un ordenador, digamos que nos cierran [encierran]; pero si jugamos a un juego tradicional está más gente.” (Respuesta alumno A Capela)

*“Nun ambiente como Madrid ou sitios así pois ti non tes moito sitio pa xogar a estes xogos por exemplo.” (Respuesta alumno A Capela)*

“En un ambiente como Madrid o sitios así, pues tú no tienes mucho sitio para jugar a estos juegos.” (Respuesta alumno A Capela) (Traducción)

*“En cidades Madrid Barcelona ou outras digamos que as cousas evolucionaron.” (Respuesta alumno A Capela)*

“En ciudades como Madrid, Barcelona u otras, digamos que las cosas evolucionaron.” (Respuesta alumno A Capela) (Traducción)

*“Non hai centros como este que teñan así un espazo natural para poder xogar así a xogos tradicionais.” (Respuesta alumna A Capela)*

“No hay centros como este que tengan, así, un espacio natural para poder jugar así a juegos tradicionales.” (Respuesta alumna A Capela) (Traducción)

Actualmente corren tiempos en los que la infancia participa en actividades de ocio relativamente pasivas que, o bien están relacionadas con de actividades extraescolares donde el alumnado permanece quieto, o bien están en casa jugando con las nuevas tecnologías.

*“Non pode ser que o meu neno este de 9:00 a 15:00 na escola e as 15:30 xa o teñan noutra actividade ata as 17:30 pero é que iso é inhumano.” (Entrevista Xabi)*

“No puede ser que mi niño este de 9:00h a 15:00h en la escuela y a las 15:30 ya lo tenga en otra actividad hasta las 17:30h pero es que eso es inhumano.” (Entrevista Xabi) (Traducción)

La situación real que viven los niños y las niñas sobre la actividad física nos hace reflexionar acerca de que podemos tomar como referencia para introducir el juego en los tiempos de ocio del alumnado, para ello debemos basarnos en las preferencias del alumnado.

Las actividades que hasta ahora se han mencionado acerca de Brinquedos pueden relacionarse con la corriente metodológica del desarrollo positivo, el cual potencia, en el alumnado, el aprendizaje de competencias cognitivas, sociales y emocionales. El desarrollo positivo tiene como una de sus teorías base el modelo bioecológico (Bronfenbrennen, 2005). Tomando este modelo, las influencias que ocurren en su entorno más próximo, microsistema y mesosistema y las interrelaciones de ambos, según las palabras de García-Bacete (2007) cuanto más diversas, complejas, fuertes y positivas sean, más beneficios obtendrá el individuo. Pero estas influencias, deben adaptarse al alumnado y a su edad; conseguir crear retos con una dificultad acorde a su desarrollo para que estas experiencias obtengan esos beneficios.

*“La colaboración, la oposición, los roles, porque aunque tú quieras hacer un determinado juego con primero o segundo [...] a lo mejor no están preparados ni sensiomotrizmente, ni sociomotrizmente; entonces tienes que adaptarlo de*

*esa manera, [...] requiriéndoles esas capacidades que hablábamos antes.”*  
(Entrevista Carlos)

*“Tenemos que tener en cuenta el proceso evolutivo de los alumnos y que en ciertas etapas. Si priorizaran características como el egoísmo, la falta de atención, entonces tú a eso, te tienes que adaptar.”* (Entrevista Carlos)

## 5. EL ENTORNO SOCIAL DEL CENTRO Y SU INFLUENCIA EN EL PROYECTO BRINQUEDOS

Continuando con la narrativa, Xabicomenzó a relatar algunas actividades en las que participaba el entorno social del centro educativo. En este entorno social se incluye a las familias. Las familias han colaborado en la construcción de juegos y juguetes para las colecciones del museo, a través de la construcción de materiales y juguetes que están por los pasillos del colegio:

*“Mira esta peza fíxo a o avó desta persoa ou esta fixémola fíxo a este grupo que marchou o ano pasado de sexto”* (Entrevista Xabi)

*“Mira esta pieza la hizo el abuelo de esta persona o esta la hizo este grupo que se marchó el año pasado de sexto”* (Entrevista Xabi) (Traducción)

Estas actividades crean en el alumnado un sentimiento de pertenencia, una idea de que lo que ocurre en este lugar también les pertenece, una idea de patrimonio. Al tratarse de tareas en las que la familia entra dentro del ámbito educativo, el alumnado se encuentra en el entorno más favorable para su desarrollo; ya que según lo descrito por Dewey (1997) la educación conforma una función social, asegurando la dirección y el desarrollo de las niñas y los niños en proceso de formación.

La unión familia y escuela se ha ido deteriorando con el paso del tiempo por diversas razones. Los cambios en el estilo de vida, el nacimiento de un ocio pasivo ligado a las nuevas tecnologías, envuelto en el fenómeno de la globalización crea un espacio que tiene tendencia a absorber el espacio asociado a los juegos motores de antaño (Méndez-Giménez y Fernández-Río, 2011). Este es uno de los motivos que hace que la separación entre escuela y familia se convierta en una situación más que destacable. La familia actual carece de tiempo para disfrutarlo con sus hijos e hijas, delegando en muchas ocasiones en los abuelos y abuelas. Así lo expresa Xabi, cuando propuso la participación de los abuelos y las abuelas en su clase:

*“Na escola tamén se poden facer outros xogos pero é que as familias non lle adican o tempo pero xa non digo solo a xogar [...] se recolocan cos avós pero os avós as veces houbo visitas que dicíamos traede aos avós se queren están metidos na casa poden vir á visita viñeron avós [...] e ver a cara de alucine dos nenos dicido pero o meu avó sabe isto eu dicir por qué nunca se lle ocorreu xogar co seu neto a isto.”* (Entrevista Xabi)

*“En la escuela, también se pueden hacer otros juegos, pero es que las familias no le dedican el tiempo, ya no digo solo a jugar [...] [Los niños y las niñas] se recolocan con los abuelos. A veces hubo visitas que les decíamos: ‘traed a los abuelos si quieren’; están metidos en casa pueden venir a la visita y vinieron abuelos [...] Ver la cara de alucine de los niños diciendo: ‘pero mi abuelo sabe esto’ y yo decir: ¿por qué nunca se le ocurrió jugar con su nieto a esto?”* (Entrevista Xabi) (Traducción)



Por este motivo, el juego tradicional tiene un valor añadido en la práctica de este proyecto educativo. Uno de los argumentos más repetidos en la literatura específica es que un juego tradicional-popular viene definido por una transmisión oral de generación en generación (Huizinga, 2012; Moreno-Palos, 1992; Trigo, 1994b). Este argumento lo expresan ambos profesores, Xabi y Carlos, en sus respectivas entrevistas:

*“Un xogo tradicional é un xogo que non se rixe por unhas regras estrictas en calquera parte do mundo que pode variar é un xogo que pasa de xeración en xeración con algunhas variantes que se mantén co paso do tempo un xogo que en principio non require demasiada inversión económica para os materiais quero dicir que os materiais que se precisan moitas veces os podes crear ti os podes adaptar ti (.) é un xogo no que entra todo tipo de idades nas persoas no sentido que pode xogar maiores con pequenos os tamén mulleres con homes nenas con nenos (.) é un xogo que normalmente sempre se empregaba nos tempos de lecer.”* (Entrevista Xabi)

“Un juego tradicional es un juego que no se rige por unas reglas estrictas, en cualquier parte del mundo, que puede variar. Es un juego que pasa de generación en generación, con algunas variantes, que se mantienen con el paso del tiempo. Un juego que en principio no requiere demasiada inversión económica para los materiales, quiero decir, que los materiales que se necesitan muchas veces los puedes crear tú o los puedes adaptar tú. Es un juego en el que entra todo tipo de edades en las personas; en el sentido que pueden jugar mayores con pequeños, también mujeres con hombres, niñas con niños. Es un juego que normalmente siempre se utilizaba en los tiempos libres.” (Entrevista Xabi) (Traducción)

*“Ese juego el que se transmite desde nuestros ancestros a la actualidad. [...] Forma parte de un proceso de enculturación es decir de que las personas de una comunidad pues transmiten a las generaciones nuevas.”* (Entrevista Carlos)

Observando estas anotaciones sobre las cualidades educativas favorables que tiene el juego tradicional, es complicado entender su desaparición y su poca difusión. Me pregunto si es necesario algún tipo de promoción para que no se acabe perdiendo en el olvido. Ante esta situación, Xabi es firme, la sociedad actual ha perdido el interés en jugar:

*“A sociedade ao xogo [...] non lle afecta positivamente porque non o defende porque non o promove pero non o promove todos temos que ver que parte de responsabilidade (.) non o promoven as familias non o promoven as institucións [...] o da sociedade dicíache que actualmente creo que non sei se afecta negativamente quero dicir que non aporta non o defende non cre no valor que ten.”* (Entrevista Xabi)

“La sociedad al juego [...] no le afecta positivamente porque no lo defiende, porque no lo promueve. No lo promueve pero todos tenemos que ver nuestra parte de responsabilidad. No lo promueven las familias, no lo promueven las instituciones [...] La sociedad, te decía que, actualmente, no se si afecta negativamente; quiero decir que no aporta, no lo defiende, no cree en el valor que tiene.” (Entrevista Xabi) (Traducción)

Si la situación general es esa, dentro del propio entorno del colegio de A Capela, no hay mucho cambio. Según palabras de Xabi, existen familias que tienen o han tenido

alumnado en el centro que no apoyan la actividad de las visitas de otros centros educativos, con argumentos sin ningún soporte pedagógico:

*“Aparte de dalo a coñecer pois seguía habendo familias que crían que xogar é perder o tempo [...] Aínda que fora una vez cada seis semanas había xente que dicía que era que estaban perdendo clases.” (Entrevista Xabi)*

“Aparte de darlo a conocer, pues seguía habiendo familias que creían que jugar es perder el tiempo [...] Aunque fuera una vez cada seis semanas había gente que decía que era que estaban perdiendo clases.” (Entrevista Xabi) (Traducción)

La separación mencionada anteriormente entre familia y escuela está a la orden del día; hoy en día la escuela no encuentra a la familia cuando la necesita y, la familia, no siempre tiene un lugar en la escuela (Ianni y Pérez, 1998). Lo mismo ocurre con la minusvaloración de la tarea del maestro, denigrada por la imagen que la sociedad tiene de nosotros/as. Para ello, Faure (1973) indica que una de las vías para resolver estas problemáticas está en reconocer la unión indivisible de escuela-familia, tomando como referencia la tendencia a que estos dos agentes tengan una relación recíproca, de interacción social y trabajo colaborativo. Estos son los motivos que hacen que Xabi critique la actitud de las familias ante las visitas al centro:

*“Agora metes aos cativos aquí e se eu rasco o nabo a nivel curricular impórtavos tres carallos con tal de que estean alí é un almacén non sabes? Vamos gardar chourizos.” (Entrevista Xabi)*

“Ahora meto a los pequeños aquí y si yo me rasco el nabo [sic] a nivel curricular, os importa tres narices con tal de que estén aquí es un almacén ¿sabes? Vamos a guardar chorizos.” (Entrevista Xabi) (Traducción)

Aun siendo la situación educativa la que es, desde el proyecto Brinquedos se ha intentado que esta relación familia-escuela mejore. Además de favorecer las relaciones intergeneracionales abuelos/as-alumnado intentando que los abuelos/as participen en las visitas; las familias han podido contribuir favorablemente al desarrollo del proyecto. Veámos cómo ha sido.

Xabi, en su descripción de los primeros años del proyecto de juegos tradicionales, comenta cómo para promocionar la práctica que se realiza en la escuela, a centros educativos que les visitaban, les enviaba a cada miembro de la visita una unidad didáctica sobre juegos tradicionales para trabajar contenidos de las diferentes áreas. Como *feedback*, el promotor del proyecto le pedía al alumnado que preguntara a sus familias, padres, madres, abuelos... algún juego al que jugaran cuando eran pequeños y que no fuera ninguno de los que estaban ya en el proyecto.

*“Unha valoración unha ficha valorando a actividade pois individual por parte de cada neno e cada nena e profesores se querían tamén e a contraportada a última unha das máis esperadas por nós que era unha ficha dun xogo que tiñan que pedir na casa xogos que practicasen o que coñeceran os seus avós os seus pais pero que non fora ningún dos que vivenciaran aquí.” (Entrevista Xabi)*

“Una valoración, una ficha valorando la actividad, individual, por parte de cada niño y cada niña, y profesores si querían también. La contraportada, la última una de las más esperadas por nosotros. Era una ficha de un juego. Tenían que pedir en casa juegos que practicasen o que conocieran sus abuelos, sus padres,

pero que no fuera ninguno de los que hicieron aquí.” (Entrevista Xabi) (Traducción)

Esto vio reducido su impacto por la poca participación del alumnado que les visitaba, entonces decidieron suprimir la entrega a cada alumno/a de la unidad didáctica y si de verdad había intención de colaborar, era cuando se la entregaba. Esto volvía al proyecto más actualizado y más completo para conocer variantes, nuevas formas de juego, adaptaciones, nuevas reglas que aparecen en estos lugares de origen y seguir aumentando la influencia de Brinquedos en su entorno social y escolar; un ejemplo:

*“É como dicir a mariola que aquí chámanlle chapa aquí na zona de Ferrol pois en Valencia chámanlle rayuela en Viveiro (Lugo) chámanlle mariquita en pola zona da Barbanza (A Coruña) chámanlle truco pois se lle chaman truco sigamos mantendo truco por qué lle vamos chamar todos mariola iso é riqueza inclusive lingüística.” (Entrevista Xabi)*

“Es como decir la Mariola, que aquí le llaman chapa; aquí en la zona de Ferrol; pues en Valencia le llaman rayuela, en Viveiro (Lugo) le llaman mariquita, por la zona de la Barbanza (A Coruña) le llaman truco; pues si le llaman truco sigamos manteniendo truco, ¿por qué le vamos a llamar todos mariola? Eso es riqueza, incluso lingüística.” (Entrevista Xabi) (Traducción)

Según lo encontrado en la literatura específica, Moreno-Palos (1992) afirma que en el caso del territorio español existe una gran cantidad de nexos culturales comunes; aunque la vigencia de los juegos tradicionales en las distintas comunidades autónomas españolas está repartida en varios niveles; y Galicia se encuentra en el nivel elevado junto con Aragón, Asturias, Cantabria o La Rioja, entre otras (Moreno-Palos, 1993):

*“Evidentemente forma parte do pobo galego [...] eu sempre digo os xogos no son galegos os xogos internacionais aquí hai uns que se coñecen pero pois igual en Castilla-La Mancha hai o mesmo xogo unha variante con outro nome pero é o mesmo xogo.” (Entrevista Xabi)*

“Evidentemente forma parte del pueblo gallego [...] yo siempre que digo que los juegos no son gallegos los juegos son internacionales aquí hay unos que se conocen pero pues igual en Castilla-La Mancha hay un mismo juego una variante con otro nombre pero que es el mismo juego.” (Entrevista Xabi) (Traducción)

## 6. VISIBILIZACIÓN Y DIFUSIÓN DEL PROYECTO

El centro educativo, como se ha mencionado anteriormente, pertenece a Brinquedia, la red para la defensa del patrimonio lúdico gallego. Los centros de esta red realizan diferentes actos para la difusión y defensa de esta cultura popular, minusvalorada y relegada a un segundo plano por actividades deportivas diferentes.

Desde el punto de vista de la actividad física ligada a la salud, se defiende que en la infancia se realice actividad física independientemente de la tipología de la misma. En los últimos años, los problemas de salud en la infancia relacionados con el sedentarismo y los malos hábitos de vida, han aumentado. Por este motivo, la disminución de factores de riesgo como la inactividad y, la hipótesis de que si participan en actividades físicas aumentará la probabilidad de seguir participando en tales

actividades cuando sean adultos, son fundamentales (Shepard 1984; citado en Devís y Peiró, 1993).

*“Bueno lo importante es que hagan actividad física independientemente de lo que hagan.” (Entrevista Carlos)*

Para relacionar estas dos medidas, sobre todo, la difusión de la cultura popular gallega, en el CEIP Mosteiro de Caaveiro se ofertan, desde el año 2007, unas visitas al centro educativo para conocer los elementos del proyecto Brinquedos, las colecciones de juegos y juguetes de los pasillos de la escuela y el CIJT.

*“Habitualmente las visitas suelen ser de un alumnado máximo de 25 personas. Las visitas tienen una duración de dos horas. Durante estas dos horas existe un intervalo de 30 minutos en los que el Centro de Interpretación de Juegos Tradicionales (CIJT) se comparte con el resto del alumnado del centro que tiene tiempo de recreo.” (Anotaciones del Diario de campo)*

Durante estas dos horas, primeramente, se visita la zona del museo. A menudo, el profesor encargado del proyecto, que suele ser el especialista de educación física, en estos momentos, Carlos, realiza una visita guiada por las colecciones. Para que esta visita resulte interactiva, el docente lanza preguntas a las niñas y los niños que asisten. De esta manera, el alumnado interviene y adquiere mejor los aprendizajes a la vez que la visita se convierte en un espacio más libre.

*“As visitas son dúas sesión bueno dúas horas ou case dúas horas entón sempre se facía unha desas dúas horas cadabra con unha das dúas sesión semanais de educación física.” (Entrevista Xabi)*

*“Las visitas son dos sesiones bueno dos horas o casi dos horas entonces siempre se hacía que una de esas dos horas cuadrara con una de las sesiones semanales de educación física.” (Entrevista Xabi) (Traducción)*

A lo largo de la visita que realizan por el museo del centro, el guía realiza preguntas para que el alumnado se muestre más participativo y así, convertir la visita en un entorno de aprendizaje. Desde mi punto de vista, la colección de juguetes que más aporta al desarrollo de valores es la colección africana ya que es algo inusual y único de este centro educativo. De ahí que, los docentes la utilizan como vehículo para el desarrollo de valores democráticos. Así lo reafirma Xabi:

*“É reproducir algo cos materiais que teñen porque aparte respetan o medio” (Entrevista Xabi)*

*“Es reproducir algo con los materiales que tienen, porque aparte, respetan el medio.” (Entrevista Xabi) (Traducción)*

*“Algo que ten de valor esos xoguetes tamén é precisamente eso reutilizar materiais.” (Entrevista Xabi)*

*“Algo que hay de valor en esos juguetes, también es precisamente eso, reutilizar materiales.” (Entrevista Xabi) (Traducción)*

*“Estas xentes estes botes mira eso que estás vendo na carrocería do camión é un bote de dunlop pelotas de tenis que alguén foi alá con elas e en vez de tiralo pois o cortaban e o poñían (.) os botes dos sprays dos insectos pois casi todas as*

*rodas dos xoguetes africanos que teñen rodas son coa parte que está debaixo do pulsador”(Entrevista Xabi)*

“Estas gentes, estos botes... mira, eso que estás viendo en la carrocería del camión es un bote de dunlop de pelotas de tenis. Alguien fue allí con ellas y en vez de tirarlo pues lo cortaban y lo ponían. Los botes de los sprays de los insectos, pues casi todas las ruedas de los juguetes africanos, que tienen ruedas, son con la parte que está debajo del pulsador.” (Entrevista Xabi) (Traducción)



Imagen 3. Camión de la colección africana

Son múltiples los ejemplos que la colección africana de juegos y juguetes puede integrar a este trabajo de valores. A mi modo de ver, son valores que surgen de la observación de las piezas del museo, sobre todo, realizando una comparación de las piezas tan similares con las que pueden contar las niñas y los niños que visitan el centro. Además es necesario hacer visible los valores que entrañan todas y cada una de estas piezas (reutilizar, cuidar el medio, respeto, frenar las desigualdades, colaboración, familia, amor...) a través de actividades que sean significativas para el alumnado, a través de proyectos escolares, charlas, etc.; significativas para el alumnado. Estos valores se desarrollan tanto en los visitantes como en el alumnado del propio centro.

Tras la visita guiada por las distintas colecciones de juegos y juguetes con las que cuenta el centro, comienza la segunda parte de la visita, la sesión compartida de juegos tradicionales. Este es el motivo por el cual las visitas se hacen coincidir con una de las sesiones semanales de educación física.

Tanto para mí como para los profesores, esta parte de la visita es la más interesante a nivel desarrollo de valores. Las colecciones son muy interesantes y aportan su granito de arena a la educación en valores del alumnado, tanto de los propios niños y niñas de A Capela, que tienen el museo durante todos los días, como para el alumnado que les visita ya que son elementos que no están disponibles en el resto de centros educativos.

*“Estos juguetes tienen valores intrínsecos ligados a su construcción; como por ejemplo los juguetes africanos que en su mayoría están contruidos con*

*materiales reciclados: plásticos, tapas, botes, alambres metálicos, telas... Algunos juguetes, como por ejemplo los procedentes de Níger, en su mayoría están contruidos con barro.” (Anotaciones de las observaciones)*

Son valores de respeto; respeto al medio ambiente, reutilizando y reciclando materiales de deshecho, adaptándose a las posibilidades que les da el medio; respeto por la diferencia, a la no discriminación, a la interculturalidad. Aporta al alumnado la posibilidad de observar las características, de un modo simple y adaptado a su edad, de cómo viven, los recursos que disponen y la desigualdad que existe en el mundo.

Este trabajo de valores viene definido en el artículo 11 del Decreto 105/2014, del 4 de septiembre, que establece el currículo de educación primaria para Galicia. En este artículo se expresan como elementos transversales a todas las áreas; de todo el conjunto, podemos destacar que los que más se relacionan con las colecciones versan sobre el desarrollo sostenible y el medio ambiente, el espíritu emprendedor e iniciativa empresarial.

Tras estas aportaciones y lo visto anteriormente en este apartado, la idea de dinamizar los recursos del centro está a la orden del día. Siguiendo lo dictaminado por Carlos, podemos entrever la importancia diaria que tiene el proyecto Brinquedos en los tiempos escolares:

*“Podemos estar en contacto con juegos tradicionales de otras partes del mundo, quien dice mundo, dice provincia, comunidad autónoma o del país.Podemos ser conscientes de las diferentes maneras de jugar de esos sitios.” (Entrevista Carlos)*

Volviendo a la práctica de los juegos tradicionales, desde el centro de A Capela, se intenta que la sesión sea compartida por alumnado de edades similares, por lo tanto, si los visitantes son de 5º o 6º de primaria, los monitores serán de 5º y 6º; aunque, no siempre es así

*“Procúrase pois imaxina se veñen nenos de seis sete anos que os monitores sexan de seis sete anos.” (Entrevista Xabi)*

*“Se procura pues imagina que vienen niños de seis siete años que los monitores sean de seis siete años” (Entrevista Xabi) (Traducción)*

*“Eu cando vin aquí nin se me pasaba pola cabeza que fora a ter mil alumnos que pasan por aquí todos os anos que vaian 12 anos seguidos e que nun mes se reservan todas as visitas.” (Entrevista Xabi)*

*“Yo cuando vine aquí, ni se me pasaba por la cabeza que fuera a tener mil alumnos que pasan por aquí todos los años; que vayan 12 años seguidos y que en un mes se reservan todas las visitas.” (Entrevista Xabi) (Traducción)*

Para poder participar y asistir a estas visitas, desde A Capela se informa a los centros educativos para que participen. La acogida en la comunidad educativa es tan grande, que muchos centros se quedan sin poder visitarlo, ya que las visitas del curso académico se completan en septiembre.

*“Cando se solicitan as visitas a principio de curso que se lles manda un correo convidando os centros escolares e se aceptan pois reservan e hai veces que pois*

*que cursos reservan máis niveis de quinto e sexto entón hai que intentar repartilos [...] o que non sucede é que esta semana baixan os de primeiro a semana que ven volvan baixar [...] non volven baixar hasta que pasan todos.”* (Entrevista Xabi)

“Cuando se solicitan las visitas a principio de curso que se les manda un correo invitando a los centros escolares y si aceptan pues reservan. Hay veces que cursos reservan más niveles de quinto y sexto entonces hay que intentar repartirlos [...] lo que no sucede es que si esta semana bajan los de primero, la semana que viene ya no vuelven a bajar [...] no vuelven a bajar hasta que pasan todos.” (Entrevista Xabi) (Traducción)

El profesor acompañante del CEIP Girasoles, que dio la casualidad que era el director del centro, me confirmó que en su Proyecto Educativo aparece que en los cursos de 2º y 6º de educación primaria, tienen programada una salida para conocer el proyecto Brinquedos.

### **6.1) Desarrollo de la sesión de juegos tradicionales**

Durante la visita que realicé con mis compañeros/as del grado y, durante el primer encuentro que tuve en el desarrollo de esta investigación, la sesión preparatoria de juegos tradicionales; pude comprobar cuál era la manera de operar durante la sesión compartida de juegos tradicionales. La estructura de la sesión es siempre la misma, para todas las visitas y para todos los niveles.

Primeramente se realizan unos juegos de calentamiento en grupo-clase, la llamada fase de animación; tras esta fase de animación, comienza la parte principal, donde se busca la consecución de los objetivos y donde se desarrollan los juegos tradicionales. Para organizar esta parte de la sesión se utiliza un circuito con diferentes postas, por las que debe de pasar todo el alumnado y para retomar los niveles de excitación previos a la actividad física, se realizan unos juegos de vuelta a la calma.

En cada una de las estaciones de dicho circuito se coloca, una persona o dos de los alumnos/as de A Capela. Estas personas serán los denominados monitores del juego quiénes mostrarán y organizarán y guiarán la práctica del juego que se dispute en esa estación del circuito.

Respecto a los roles del alumnado, queda claro que el alumnado visitante formó el grueso más importante de los participantes de la sesión. Fueron divididos al azar por su profesor y por Carlos, haciendo grupos similares y todos ellos mixtos, paritarios. Por parte del alumnado de A Capela, se dividen asumiendo dos roles: participantes de la sesión y monitores/as.

Los participantes se agruparon con el alumnado del CEIP Girasoles y realizaron con ellos la práctica de los juegos tradicionales. Los y las monitoras se dividieron entre las seis postas del circuito para organizar los juegos y controlar la sesión. Para elegir las diferentes postas, se colocaron según consideraban en qué juego eran más hábiles.

Estos monitores y monitoras forman un grupo de personas que tienen gran importancia en el desarrollo de la sesión compartida de juegos tradicionales. Cada uno, debe conocer el juego que monitoriza para resolver las dudas y ayudar al resto de niños/as de manera eficaz.

El rol de monitor/a debe cumplirlo todas y todos los miembros del alumnado de A Capela. A lo largo del curso académico y de las diferentes visitas, al menos una vez, cada miembro del alumnado habrá hecho de monitor/a de alguno de los juegos:

*“Si agora hai seis monitores a seguinte visita van ser os outros seis sexan os mesmos xogos ou outros van ser os outros seis todo o mundo é igual gordos delgados que vexan ben que non vexan ben que sexan máquinas que sexan descoordinados hai que ver as posibilidades de cada un e despois que ese neno ou esa nena transmita iso aos demais.”(Entrevista Xabi)*

“Si ahora hay seis monitores, la siguiente visita van a ser otros seis, sean los mismos juegos u otros, van a ser los otros seis. Todo el mundo es igual gordos, delgados, que vean bien, que no vean bien, que sean máquinas, que sean descoordinados, hay que ver las posibilidades de cada uno y después que ese niño o esa niña transmita eso a los demás.” (Entrevista Xabi) (Traducción)

Además de esto, tienen una rutina antes de comenzar a jugar, que es la siguiente: Antes de empezar a jugar se presentan los monitores y les preguntan el nombre a los y las participantes. Posteriormente, presentan el juego y preguntan a los y las participantes si lo conocen o si lo han practicado alguna vez; en caso de ser negativa esta respuesta, harán una demostración práctica de cómo se juega además de explicarles las normas básicas tanto de juego como de seguridad. Una vez se inicia el juego, las y los monitores también juegan pero deben estar atentas/os ante el desarrollo del juego y ante posibles conflictos derivados de la práctica. (Tabla 4)

Tabla 4

*Rutinas del monitor/a*

a) Presentarse y conocer el nombre de los y las integrantes del grupo
b) Averiguar si conocen el juego, si jugaron y realizar ejemplos
c) Vigilar y velar por la seguridad de los y las participantes
d) Guiar la actividad y el desarrollo de los juegos de la estación que monitorizan
e) Mediar en los posibles conflictos para lograr una resolución pacífica y dialogada de los mismos

En palabras de Xabi, así se resume la tarea del monitor y la importancia que tiene. Durante todo el curso, todos los niños y niñas del centro serán monitores/as alguno de los días de visita:

*“Pero hai unha visita semanal e quen dirixe a visita quen monitoriza quen ten que ser responsable ten que ter competencia lingüística para transmitir o que é o noso patrimonio lúdico e o que eles saben son os nenos e as nenas.”(Entrevista Xabi)*

“Pero hay una visita semanal y quien dirige la visita quien monitoriza quien tiene que ser responsable tiene que tener la competencia lingüística para transmitir lo que es nuestro patrimonio lúdico y lo que ellos saben son los niños y las niñas” (Entrevista Xabi) (Traducción)



Este rol que asume el alumnado que actúa de monitor, es muy interesante para el aprendizaje competencial sobre el que se sustenta el sistema educativo español actual. Tras una revisión realizada de la ley educativa vigente, la Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre (LOMCE), es necesario abordar el aprendizaje y consecución de las competencias clave descritas en el documento desde todas las áreas del conocimiento y en todos los niveles de la etapa de educación primaria. Xabi es firme con su postura defendiendo las jornadas de visitas que se realizan en el centro educativo, y lo hace a través de argumentos como el siguiente:

*“O que se está facendo nesas dúas horas non o traballa ninguna área (.) ningunha pero primeiro porque están estáticos os nenos non interactúan e están todo con coñecementos [...] e a vida non solo son coñecementos porque enfrentarse a situación enfrentarse a unha competencia oral se tes que facer unha defensa dunha dun proxecto e se ves a cincuenta e te botas para atrás [...] ou solo sabes ler [...] pois os nenos de aquí enfréntanse a competencias lingüísticas (.) iso é lingua galega lingua española.” (Entrevista Xabi)*

“Lo que se está haciendo en estas dos horas no lo trabaja ningún área; ninguna. Primero porque están estáticos, los niños no interactúan y están todo con conocimientos [...] y la vida no son solo conocimientos. Enfrentarse a situación, enfrentarse a una competencia oral si tienes que hacer una defensa de un proyecto y ves a cincuenta y te echas para atrás, o solo sabes leer... pues los niños de aquí se enfrentan a competencias lingüísticas; eso es lengua gallega, lengua española.” (Entrevista Xabi) (Traducción)

A la competencia citada por Xabi, podemos incluir el trabajo de cuatro competencias clave directamente, y por supuesto, indirectamente el resto de ellas. Según lo dictaminado en esta Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE), una competencia viene definida como la capacidad para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.

Citado anteriormente, aparecen las siete competencias clave actuales. A continuación se mencionarán las competencias que los participantes desarrollan directamente a través de la práctica de la sesión de juegos tradicionales durante las visitas al centro:

- Competencia social y cívica (CSC): Normas sociales, igualdad, respeto, salud, empatía...
- Competencia de aprende a aprender (CAA): Superación, curiosidad, motivación, trabajo en equipo, autonomía...
- Competencia en conciencia y expresiones culturales (CCEC): Diversidad cultural, lingüística, apreciación por la cultura y la expresión artística...

Para demostrar la consecución de estas competencias se incluyen ejemplos sacados del diario de campo. Estos ejemplos son tomados a través de la observación de la práctica de la sesión de juegos tradicionales:

- CSC: se desarrolla respetando los juegos, las reglas y a los y las participantes; respetando a los monitores, su labor como guía de la actividad, a través de la resolución pacífica de conflictos...

- CAA: se desarrolla a la par que el alumnado supera los diferentes niveles de los juegos de los zancos o las lombas; aprendiendo a bailar la peonza, aprendiendo algún truco de la peonza como bailarla en la mano...
- CCEC: conociendo los nombres de los juegos tradicionales, a través de canciones que están por los pasillos del colegio, las canciones de cuerda, respetando los juegos, las reglas, el entorno del centro, las piezas de las colecciones de juegos...

## 7. LA VISITA DEL CEIP GIRASOLES

En este epígrafe desarrollaremos lo que aconteció con la visita del CEIP Girasoles, tomando como referencia las opiniones del alumnado, mediante las entrevistas realizadas y mis observaciones y reflexiones como investigador, reflejadas en mi diario de campo.

### 7.1) Rompiendo el hielo: El papel facilitador del profesorado

Durante esta sesión compartida, el profesorado participó en los juegos de animación, siendo mi postura la de un observador no participante. Cuando esta fase de animación se acabó y se dividió al alumnado en grupos para que se organizaran en postas, el rol de los profesores pasó a un segundo plano:

*“Una vez finalizados estos juegos, comenzó la parte de las estaciones. Durante este tiempo, el rol de los docentes cambió y en vez de participar tomaron una posición más distante para observar, ayudar y vigilar la sesión y darle el protagonismo al alumnado de ambos centros.” (Anotaciones Diario de campo)*

En esa primera fase de calentamiento, o fase de animación se realizaron dos juegos de grupo-clase. Los juegos que se hicieron fueron “La Cadena” y “Cacerola”. El juego de “Cacerola” consiste en un juego de pilla que para salvarte tienes que decir cacerola y quedarte con los brazos abiertos en forma de cruz y las piernas abiertas; para que te salven, deben pasar entre las piernas. Ambos juegos ocuparon alrededor de 5 u 8 minutos de la sesión. Una vez acabados, comenzó el circuito de juegos tradicionales.

Podemos destacar de estos juegos de animación que el alumnado de ambos centros comienza a mezclarse y a interactuar entre ellos/as. Existían grupos reducidos de alumnado visitante que le costaba participar más fruto de la vergüenza de los primeros momentos, ya en el juego de cacerola, esos grupos se van disipando. En general la actitud de todos y todas era abierta y predispuesta a realizar las tareas que se les encomendaran.

*En estos juegos comenzó la primera mezcla de alumnado visitante y del centro. Paulatinamente, van perdiendo la vergüenza del principio aunque en estos juegos aun se podían ver grupos reducidos de alumnado visitante unido y sin interactuar mucho con el resto. En estos juegos, no observé ningún tipo de segregación por género ni por algún otro motivo; el alumnado al completo comenzó con una actitud abierta y predispuesto a realizar la actividad. (Anotaciones Diario de campo)*

Esta sesión compartida con el CEIP Girasoles se desarrolló en el pabellón polideportivo del CIJT. Las postas se situaron en las cuatro esquinas y dos en el medio del lado largo del rectángulo. Las agrupaciones que se formaron para las postas fueron de seis personas, todos los grupos mixtos. Durante la realización del circuito, yo me fui

moviendo por todas las postas para poder observarlas todas y tomando notas de lo que ocurría en la práctica.

## **7.2) El planteamiento de retos intragrupos para superar la competitividad: Las Lombas**

El primer juego que observé fue el llamado “Las Lombas”; que es un juego en el que deben saltarse unos a otros. Para este juego no se necesita material tan solo unas colchonetas para cubrir el suelo como medida de seguridad ante una posible caída. El juego es el siguiente: un/a participante dobla su tronco con las piernas flexionadas y la espalda recta y con los brazos recogidos; su función es que sea saltado, como se indica en la imagen (Imagen 4):



Imagen 4: Las Lombas

Una vez en esta posición, un/a compañero/a le saltará por encima. Para este juego existían cuatro niveles de dificultad que los monitores explicaron y ejemplificaron antes de comenzar a jugar. Uno de los dos monitores tenía un mayor desparpajo para hablar en público lo que hizo que el otro monitor quedara en un segundo plano.

Todo el mundo seguía el orden marcado por los monitores; cuando alguien era saltador, tras su salto, debía colocarse en posición de ser saltado por la siguiente persona de la fila. Mientras uno de los monitores participaba en los saltos, el otro vigilaba a la persona que estaba en posición de ser saltada para que no se hiciera daño; cuando le tocaba saltar al vigilante, se cambiaban las tornas.

Durante el tiempo de práctica que observé existió un buen clima de trabajo, el hecho de ser un juego en el que existe un nivel pequeño de competición hace que el alumnado se implique más, aunque no existía competición entre los y las participantes ya que el reto era conseguir pasar los cuatro niveles de dificultad cada uno siguiendo su propio ritmo con lo que debían recordar en qué nivel estaban para intentar superarlo. También me gustaría añadir que al ser un juego donde existía un pequeño riesgo de lastimarse, la implicación de los y las participantes y de los monitores fue grande; ya que todos velaban porque nadie se hiciera daño, lo que hizo que existiera más relación entre el alumnado visitante y los monitores; aumentando la parte lúdica de la sesión.

*“Uno de los dos monitores en este caso, explicó, con ejemplos incluidos, el método de salto más eficaz y como protegerse ante la posibilidad de hacerse daño. La persona que iba a ser saltada se debía colocar encogida con los brazos*

*tapando la cabeza y con una tensión en las piernas para evitar caerse cuando su compañero/a le saltara; si esto no se hacía, ponía en peligro su seguridad y la de la persona que saltaba.” (Anotaciones Diario de campo)*

Tras la charla grupal que tuve con el alumnado de ambos centros, una alumna del CEIP Girasoles relacionó este juego con la gimnasia artística; aunque ella dijera rítmica; entiendo que se refería al salto de caballo o salto de potro de gimnasia artística.

*“-¿Creéis que estos juegos tienen alguna relación con algún deporte que hayáis practicado? [...] y, ¿as lombas?*

*+ A gimnasia rítmica” (Respuesta alumno CEIP Girasoles)*

En las entrevistas con los profesores Xabi y Carlos también encontramos referencias a las relaciones entre el juego tradicional y los deportes. Ambos docentes expresan la idea de que todo deporte antes ha sido un juego tradicional que con el paso del tiempo y su popularización en la sociedad, se ha visto aumentada su práctica y la necesidad de marcar unas reglas para la extensión de esa práctica reglada.

*“Yo creo que todos los deportes provienen de juegos tradicionales [...] se les encorseta en reglas, en competición, pero tiene un origen.” (Entrevista Carlos)*

*“As veces vexo, non sei, a historia do béisbol. Eu cando vexo que un se pon de frente lanza e outro golpea digo: eso tiña que ser un xogo tradicional [...] iso tivo que ter unha orixe popular, tradicional, tivoa que ter. Eu creo que sempre ten que haber porque a mente do ser humano diseña actividades, crea cando non lla dan; claro se a mín me dan un bate de béisbol e non me dín nada máis pois xa empezó a xogar ao béisbol, pero si me creo eu o material aínda que non podo xogar ao béisbol pero podo xogar á miña maneira.” (Entrevista Xabi)*

*“A veces veo, no sé, la historia del béisbol. Yo cuando veo que uno se pone de frente lanza y otro golpea digo: eso tenía que ser un juego tradicional [...] Eso tuvo que tener un origen popular, tradicional, lo tuvo que tener. Yo creo que siempre tiene que haber porque la mente del ser humano diseña actividades, crea cuando no se las dan; claro si a mí me dan un bate de béisbol y no me dicen nada más pues ya empiezo a jugar al béisbol, pero si yo me creo el material aun que no puedo jugar al béisbol, puedo jugar a mi manera.” (Entrevista Xabi) (Traducción)*

Esta deportización de los juegos tradicionales hace que se reduzca la cantidad de variantes de un juego; aunque la creación de unas reglas preestablecidas y la creación de una federación aumentan la extensión del deporte y la creación de competiciones. Para Xabi, esta situación desfavorece al juego y al acto de jugar.

*“Eu aí é onde vexo que pode haber un pelín de que se perda a esencia do que é o xogo para chegar a unhas regras determinadas e que son inflexibles.” (Entrevista Xabi)*

*“Yo ahí es donde veo que puede haber un pelín de que se pierda la esencia de lo que es el juego; para llegar a unas reglas determinadas y que son inflexibles.” (Entrevista Xabi) (Traducción)*

### **7.3) La accesibilidad al material y su autogestión como vía para fomentar la participación en los juegos tradicionales: Los Zancos**

El segundo juego tradicional que observé fueron los zancos y consistía en caminar con ellos por un espacio. Existían diferentes zancos que estaban a disposición del alumnado, zancos de madera de distintas alturas o zancos de plástico. Como en el juego anterior, existían diferentes niveles de dificultad en los ejercicios de los zancos.

Los monitores utilizaron la misma dinámica que los monitores del juego anterior, es decir, ejemplificaron las distintas tareas que debían realizar; además de estas tareas, enseñaron al alumnado visitante a subirse con facilidad para no lastimarse, ya que pude preguntarles mientras practicaban y ese grupo me dijo que no es un material que utilicen mucho en su centro de referencia.

Tras conocer esto descubrí la razón principal del nivel de dominio del material por parte del alumnado de un centro con el del otro. Por todos es sabido que si trabajas un material durante un tiempo; ya sea a base de unidades didácticas o de dar la posibilidad de ofrecer este material para los tiempos de recreo; el alumnado mejorará con la práctica. El alumnado de A Capela dispone de todo el material que se utiliza para las visitas de los centros para sus tiempos de recreo; ellos/as son los responsables de sacar el material y de devolverlo al almacén de material para estos momentos.

*“Aquí os nenos e as nenas collen o material e recollen o material non hai ninguén que controle o material [...] collen e recollen e teñen que respetalo non ten que estar ningún profesor dicindo a ver voubos deixar isto non.” (Entrevista Xabi)*

*“Aquí, los niños y las niñas cogen el material y recogen el material, no hay nadie que controle el material. [...] Cogen y recogen y tienen que respetarlo, no tiene que estar ningún profesor diciendo a ver voy a dejaros esto no.” (Entrevista Xabi) (Traducción)*

Por el contrario, el alumnado del CEIP Girasoles dispone de material propio para cada nivel y clase. Estos materiales son de tipo convencional: cuerda, balón de fútbol, etc. Ellos/as son los propios encargados de cuidarlo, llevarlo al recreo y subirlo a clase de nuevo. Este hecho tiene ventajas relacionadas con la responsabilidad del cuidado del material; pero las posibilidades motrices que ofrece se reducen al uso de ese material y, si por algún casual no lo llevan, la reducción de la actividad física en el tiempo de recreo se reduce aún más:

*“Saltamos a la comba muy pocas veces porque, bueno, a veces, se nos olvida bajarla” (Respuesta alumna CEIP Girasoles)*

*“Porque pues en los recreos el material y así; el material pues nunca lo bajamos porque lo tenemos en clase” (Respuesta alumno CEIP Girasoles)*

### **7.4) Motivación por doble vía: lo desconocido y lo conocido. A Porca y la Mariola/Rayuela**

El tercer juego observado fue “A Porca”. Quizás este sea el juego que más me impresionó; era el único que no conocía de mi anterior visita; ya que los otros los había realizado cuando estuve de visitante con la facultad, pero A Porca no. Lo he denominado el más impresionante ya que considero que para el alumnado visitante

también lo fue. Algunas de las impresiones más llamativas de la práctica que observé fueron algunos comentarios del alumnado visitante respecto al implemento (“es un stick para zurdos”; “pesan mucho”), el porqueirizo. Este material es antiguo y de madera con lo cual su uso es más complejo que el de uno de plástico. Además del porqueirizo, se necesita la porca; una esfera de madera un poco más pequeña que el balón de balonmano. Para que estas esferas no sufran daño, deben mojarse para que al ser golpeadas no se rompan.

El juego consiste en individualmente o por parejas, introducir la porca en un agujero en el suelo. Este juego sufrió una adaptación al realizar la sesión dentro del pabellón polideportivo, cambiando ese agujero en el suelo por un aro. Además, salvaguardando este aro existía una portera/o que debía impedir que entrase la bola; si no lo conseguía y entraba, la persona que había anotado, debía colocarse como portera/o.

El monitor y la monitora de esta estación del circuito también participaron en la práctica, como en el resto de postas e informaron a los y las participantes del uso del stick para no hacer daño a sus compañeros o a ellos/as mismos/as. La monitora se encargó de recordar las reglas del juego antes de comenzar.

Fueron varios los niños y las niñas que me dijeron que no conocían este juego ni que lo habían trabajado siendo conocedores del proyecto ya que el CEIP Girasoles tiene programada una visita al año con el alumnado de los niveles de 2º y 6º. Quizás al ser tantos juegos en el proyecto y no disponer del material no creyeron oportuno ponerlo en práctica anteriormente pero hubiera sido interesante para el alumnado conocer previamente el juego o una adaptación del mismo. Desde la visión opuesta, se puede destacar que el desconocimiento previo del juego de A Porca puede deberse a una estrategia educativa para que el alumnado al visitar el centro, conociera un juego autóctono de implemento y similar a un deporte de equipo como el hockey. Este parecido con el hockey fue destacado por el alumnado de ambos centros en las entrevistas grupales realizadas al final de la sesión de juegos.

*“Pues por exemplo a porca ten relación co xogo que é o hockei.” (Respuesta alumno A Capela)*

*“Pues por ejemplo, a porca tiene relación con un juego que es el hockey.” (Respuesta alumno A Capela) (Traducción)*

*“E ó golf tamén se parece.” (Respuesta alumno A Capela)*

*“Y al golf también se parece.” (Respuesta alumno A Capela) (Traducción)*

*“- Algún deporte por exemplo a porca tiene relación con algún deporte/juego + Sí al hockey.” (Respuesta alumnado CEIP Girasoles)*

Otro de los juegos era el juego de la rayuela o como se denomina en la zona, mariola. La mariola es un juego tradicional de lanzamiento de precisión (Moreno-Palos, 1992). Antes de comenzar la sesión, la monitora y el monitor pintaron las mariolas en el suelo con una tiza. Existen diferentes tipos de mariolas, por lo que dibujaron dos distintas.

Las celdas de la mariola se numeran y se juega lanzando una piedrecita. Se debe lanzar la piedra a los números por orden y saltar a la pata coja sin pisar las líneas, recoger la piedra y salir de la mariola. Si no cometen errores, pasarían al siguiente número.

Los y las participantes superaron las mariolas sin dificultad ya que conocían el juego y las mariolas no eran de gran dificultad. Según los comentarios que escuché durante la práctica, es un juego tradicional que han practicado desde los primeros cursos de primaria. Esto puede deberse a la simplicidad en las reglas y en la práctica.

Alguno de los niños visitantes intentó darle algo de competitividad a la práctica de este juego aunque ambos monitores calmaron esta idea, la intención no era que compitieran sino que disfrutaran lúdicamente de este juego.

### **7.5) La individualización propiciada por el dominio técnico. Bailar el aro y la Peonza**

Un quinto juego Bailar el aro. Para mí, quizás el menos llamativo ya que la práctica de bailar el aro se encaminó hacia la individualidad. El alumnado estuvo disperso, sin interactuar entre ellos/as, centrados en su aro.

El aro es un aro metálico, como la llanta de una bicicleta que se lleva erguido y rodando sobre su eje. Para que se mantenga erguido se dirige con una varilla también metálica, que tiene un agarre en el extremo para sujetar el aro y que nos sirve como guía.

La práctica de este juego fue donde más diferencias de habilidad se observaron; los y las participantes más hábiles podían incluso correr mientras llevaban el aro erguido a diferencia de los y las menos hábiles que caminaban e incluso, alguno/a tenía dificultad para enganchar el aro a la guía.

*“En este juego, se notaba una separación mayor entre los niños y las niñas y entre los y las más hábiles y los y las menos hábiles, ya que los y las que dominaban más podían correr mientras llevaban el aro controlado, a diferencia de los menos hábiles que caminaban con el aro controlado aunque cuando comenzaban a acelerar, el aro comenzaba a zarandearse y se les salía de la guía.” (Anotaciones Diario de campo)*

Un último juego fue bailar la peonza. Todo el mundo conocía las peonzas pero había que comprobar cuanta gente la dominaba. Las dos monitoras de la posta se colocaron ahí voluntariamente ya que dominaban el material con soltura realizando varios trucos complicados.

Antes de comenzar explicó a los y las participantes como se debía colocar la cuerda para lanzar la peonza con corrección y dejó que probaran a lanzar para corregir los posibles pequeños fallos y que la evolución en ese tiempo fuera la máxima.

La intención de las monitoras era que los y las participantes comenzaran a conocer el material y a dominarlo mínimamente. Si por algún casual sabían lanzarla, como había casos, les retaban a que probaran los diferentes trucos que sabían: bailarla sobre la mano, bailarla al revés, “el perro”, etc.

Como dato curioso, un niño del alumnado visitante llevó al centro su propia peonza ya que era un juego que le gustaba mucho y que lo practicaba en casa.

Tras este circuito de juegos tradicionales llegó la parte de la vuelta a la calma que no pudieron realizar por falta de tiempo, ya que el CEIP Girasoles tenía que volver a Coruña; aunque Carlos les mostró el material que iban a utilizar, las carrilanas. Las carrilanas son unos carros de madera con dirección que se maneja con los pies y que se utilizan para lanzarse con ellas cuesta abajo o para que alguna persona te arrastre tirando de una cuerda.

## 8. VALORES LIGADOS A LA PRÁCTICA DE LOS JUEGOS DE BRINQUEDOS

Antes de que se marcharan del pabellón polideportivo, Carlos realizó una batería de preguntas para comprobar la satisfacción de los y las participantes. Desde la perspectiva que te ofrece ser observador, la sesión se desarrolló con normalidad, sin ningún conflicto grave o digno de mención. Los y las monitoras controlaron cada juego con solvencia, mostrando seguridad y dominar tanto el rol de monitor/a como la práctica de juego y es que el trabajo realizado desde los primeros años de educación primaria se hace notar al final de esta etapa.

Con relación a las interacciones personales que se dieron en la práctica, pude observar cómo, durante el paso de la sesión, el alumnado visitante se iba abriendo más y relacionándose con los monitores/as y con el alumnado que realizaba la práctica con ellos/as. Al principio ambos grupos se mostraban tímidos, aunque algo más los del CEIP Girasoles seguramente por ser los visitantes. El alumnado de A Capela se mostraba abierto y con ganas de que conocieran su colegio.

Carlos incluye en su entrevista una idea muy interesante y es que una carencia de este proyecto es que unidireccional, son siempre los niños/as de A Capela los que muestran lo que saben, los que guían la sesión y los que demuestran sus competencias. Quizás dos horas no sirvan para forjar una amistad o una relación de confianza pero seguro que todos/as los que participaron se llevan un buen recuerdo, exactamente como me pasa a mí.

*“Al acabar la visita muchos alumnos de aquí sienten eso; nostalgia vamos a decir, les da mucha pena el que de que se vayan, [...] se despiden de ellos, hacen una despedida grupal. [...] Podría ser más enriquecedor si los otros centros organizaran otras iniciativas, iguales o parecidas o diferentes, para que nosotros pudiéramos tener acceso a ellas; [...] es un camino de una dirección solo.” (Entrevista Carlos)*

Antes de que el CEIP Girasoles se marchara de A Capela, se realizaron las entrevistas grupales de las que hemos sacado diferentes conclusiones respecto al trabajo y adquisición de valores tras esta práctica. El alumnado de A Capela es conocedor del proyecto sobradamente. La importancia que le da el profesorado y la implicación que tiene el juego tradicional en la vida escolar de este alumnado se hace patente cuando se les pregunta por ellos.

### 8.1) Valores culturales y patrimoniales de los juegos tradicionales

La gran mayoría de los entrevistados, de ambos centros, destacan la importancia de los juegos tradicionales como forma de cultura lúdica y patrimonial gallega, destacando la relación intergeneracional con sus ancestros; este hecho enlaza con la



concepción que tiene Vial (1988) sobre el juego tradicional siendo un elemento social, en su origen, vocabulario, ritual o medio, formulando la necesidad de realizar un análisis de estos en la investigación de la cultura popular de una región. Para confirmar esto, se añaden respuestas del alumnado de ambos centros como prueba de la adquisición de estos saberes relacionados con los juegos tradicionales:

*“O que queremos é que os xogos tradicionais deste zona especialmente desta localidade e deste municipio que se xogaban sobre todo tradicionalmente estes pois que non se perdan porque como decía antes tamén é cultura da nosa rexión e de Galicia e desta zona.” (Respuesta alumno A Capela)*

“Lo que queremos es que los juegos tradicionales, de esta zona especialmente, de esta localidad y de este municipio, que se jugaban sobre todo tradicionalmente estos; pues que no se pierdan porque como decía antes también es cultura de nuestra región y de Galicia y de esta zona.” (Respuesta alumno A Capela) (Traducción)

*“Os avós inventaronos e foron transmitidoos aos seus fillos e netos e nos intentamos que esos xogos non se esquezan” (Respuesta alumna A Capela)*

“Los abuelos los inventaron y fueron transmitiéndolos a sus hijos y nietos y, nosotros, intentamos que esos juegos no se olviden.” (Respuesta alumna A Capela)

*“os avós que sempre xogaban de pequenos” (Respuesta alumno A Capela)*

“los abuelos, que siempre jugaban de pequeños.” (Respuesta alumno A Capela)

Por otro lado, debemos resaltar las ideas de Parlebas (1988) y Lavega (1996b) que nos indican la necesidad de estudiar los juegos tradicionales desde el propio entorno donde se desarrollan, convirtiéndose en la verdadera significación de los juegos. Así el alumnado entrevistado confirma que los juegos practicados tienen su origen en Galicia:

*“Del pasado de Galicia.” (Respuesta alumna CEIP Girasoles)*

*“Sí sí yo sí, porque tienen nombres en gallego y no sé, como que son típicos de aquí.” (Respuesta alumno CEIP Girasoles)*

Para esto es necesario estudiar los juegos tradicionales como sistemas praxiológicos, poniéndolos en práctica, diferenciando sus elementos internos (Lavega, 1996b) y comprobando si cumplen la función de enculturación, de transmisor de valores de la cultura popular, propiciando acciones motrices acordes a las características de los y las practicantes (Trigueros, 2000).

En contraposición a las ideas planteadas por el alumnado, Xabi destaca que los juegos tradicionales no son exactamente propios de la cultura gallega, si no que la cultura gallega ha hecho propia, una variante de un juego, que puede tener su origen en otra parte de nuestro país o del mundo:

*“Evidentemente forma parte do pobo galego [...] eu sempre digo os xogos no son galegos os xogos internacionais aquí hai uns que se coñecen pero pois igual en Castilla-La Mancha hai o mesmo xogo unha variante con outro nome pero é o mesmo xogo” (Entrevista Xabi)*

“Evidentemente, forma parte del pueblo gallego [...] yo siempre digo: los juegos no son gallegos, los juegos son internacionales; aquí hay unos que se conocen, pero igual en Castilla-La Mancha, hay el mismo juego, una variante con otro nombre, pero es el mismo juego.” (Entrevista Xabi) (Traducción)

La importancia de esta tipología de valores patrimoniales, viene descrita de por sí en la definición de juego tradicional (Trigo, 1994b); por lo que su desarrollo en el alumnado es imprescindible e inseparable cuando se practican estos juegos motores.

## **8.2) Valores morales relacionados con la práctica de juegos tradicionales**

Otra de las tipologías de valores que más repercusión tiene en el desarrollo de los juegos tradicionales corresponde a los valores morales (Gervilla, 2000). Son valores integrados en la práctica del juego y en las relaciones personales: compañerismo, cooperación, amistad se encuentran en esta categoría. Como ejemplos de estos casos, encontramos varias respuestas de alumnado de ambos centros sobre qué aspectos destacarían en relación con estos valores de los juegos que practicaron en la sesión.

*“Porque aunque parezca que no todos pois nos xuntamos nun como se nos xuntamos un pouco máis e aínda que non sexa un xogo de equipo é como se todos foramos nun solo equipo.” (Respuesta alumno A Capela)*

“Porque aunque parezca que no, todos pues nos juntamos en uno, y aun que no sea un juego de equipo, es como si todos fuéramos en un solo equipo.” (Respuesta alumno A Capela) (Traducción)

*“Porque aínda que sean dous equipos que se enfrentan e facemos máis amigos porque estamos xogando en equipos.” (Respuesta alumna A Capela)*

“Porque aun que sean dos equipos que se enfrentan; hacemos más amigos porque estamos jugando en equipos.” (Respuesta alumna A Capela) (Traducción)

Tras estas respuestas, se vislumbra una idea de que los juegos tradicionales que se practicaron ayudan al afianzamiento de la amistad ya que se practicaron, tanto juegos individuales (la peonza), como juegos colectivos (a porca, la cadena).

Por su parte, una de las alumnas entrevistadas, destacó un valor de gran importancia desde mi punto de vista, la no competición. Este hecho es una necesidad en la educación actual. Muchos/as de los y las referentes deportivos de nuestro alumnado son personalidades famosas que destacan en el deporte; entendido como el deporte profesional. Esta situación, junto con las actividades extraescolares que pueden realizar fuera del centro y el enfoque neoliberal de la sociedad actual, desarrolla en nuestro alumnado una competitividad, que, a menudo es llevada al extremo, siendo la causa de conflictos dentro de las aulas o en el patio de recreo. Por este motivo, esta respuesta es digna de mención:

*“As lombas (.) porque non compites.” (Respuesta alumna A Capela)*

“Las lombas (.) Porque no compites.” (Respuesta alumna A Capela) (Traducción)

Por supuesto, este hecho no es aislado, ni un aprendizaje autónomo. Desde el centro de A Capela, se fomenta el trabajo de valores morales desde todos los cursos de

la etapa. Para que esto sea viable, es necesario ofrecer al alumnado diferentes y múltiples experiencias. Así nos lo explica Carlos durante su entrevista:

*“El trabajo de valores está en todos los cursos [...] y los valores, como te dije antes, no se construyen solo diciendo lo que tienen que hacer, si no que a través de experiencias propias ¿no? Entonces cuantas más experiencias motrices en juegos tengan los alumnos, pues mayor va a ser este trabajo de valores.”* (Entrevista Carlos)

Relacionado con la no competición, podemos enfatizar la idea de que el alumnado, tanto autóctono como visitante, debe aprender el valor del respeto por el compañero y el contrario, unido al valor de la victoria y la derrota. Para evidenciar esto, se recurre de nuevo, a las entrevistas del profesorado. Así, Carlos añade en relación a esto:

*“Si se les lleva solo con el objetivo de ganar, de yo soy el mejor, solo vale eso; luego hay problemas. [...] [problemas] de eso, de socialización entre los niños, de no saber perder, problemas de comportamiento, no solo con el contrario; sino también con los compañeros.”* (Entrevista Carlos)

Por su parte, Xabi añade la necesidad de enseñar a perder al alumnado, que lo comprendan como una fase natural de la vida y de la participación en tareas colectivas. La concepción de ser el mejor o ganar siempre, puede crear en el alumnado frustración:

*“se sempre creo que vou gañar e gaño normalmente cando falle vou ser un frustrado vaime crear unha frustración”* (Entrevista Xabi)

*“si siempre creo que voy a ganar y gano normalmente, cuando falle, voy a ser un frustrado, va a crearme frustración.”* (Entrevista Xabi) (Traducción)

Respecto a la investigación realizada por Ruiz-Omeñaca (2014) incluye que a través de la puesta en práctica de su programa de educación en valores a través de los deportes de equipo, afirma que la aceptación de la discrepancia y el respeto recíproco es indispensable para la resolución pacífica de los posibles conflictos. Como recursos para la resolución de estas situaciones conflictivas añadió que la búsqueda de ayuda externa, la elusión o la imposición no son referentes habituales para la resolución; mientras que la negociación entre los afectados, es la manifestación principal para llegar a un acuerdo. En este sentido, Xabi añade referentes a favor de esta vía resolutoria:

*“Eu personalmente sempre dicía que os conflitos entre nenos téñenos que solucionar os nenos porque senon sempre están dependendo de ir á referencia e dicir ei Jorge que me fixo isto é a túa visión eu estou escoitando a túa versión e si vou a él e me di que foi ao revés non podo facer caso porque se te fago caso a ti o outro dirá... entón quen ten que intentar solucionar isto?”* (Entrevista Xabi)

*“Yo, personalmente, siempre decía que los conflictos entre niños tienen que solucionarlos los niños, porque sino siempre están dependiendo de ir a la referencia y decir: Jorge, que me hizo esto; es tu visión, yo estoy escuchando tu versión; si voy a él y me dice que fue al revés, no puedo hacer caso, porque si te hago caso a ti el otro dirá... ¿Entonces quien tiene que intentar solucionar esto?”* (Entrevista Xabi) (Traducción)

*“Mediar cando fai falta sí pero eu sempre igual que aquí nas visitas intentade solucionalo son colegas como vós entón como dicir mamá papá non vamos a ver primeiro resolvedelo vós [...] intentade falalo con calma a ver por qué é eso” (Entrevista Xabi)*

“Mediar cuando hace falta sí, pero, igual que en las visitas, intentad solucionarlo, son colegas como vosotros/as entonces como es como decir: mamá papá; ¡no!, vamos a ver primero resolvedlo vosotros/as [...] intentad hablarlo con calma a ver por qué es eso.” (Entrevista Xabi) (Traducción)

*“En principio que solucionen eles e despois se non hai cando hai veces que hai que actuar claro” (Entrevista Xabi)*

“En principio que solucionen ellos y después si no, es cuando hay veces que hay que actuar, claro.” (Entrevista Xabi) (Traducción)

Como medidas resolutivas adicionales, durante la práctica del juego, ya sea durante las visitas o en los recreos, este mismo profesor incluía variantes a los juegos que hacían que el alumnado cambiase su forma de jugar; vemos un ejemplo:

*“Fíxate no fútbol cando había así algún problemilla dicíalles eu hoxe vamos xogar doutra maneira se estades todos igual para que vexades gaña quen empata e crúzanselles os cables [...] vías cousas tan fascinantes como que o equipo que arrasaba deixábase superar para despois empatar e gañar eran tan competitivos sabes?” (Entrevista Xabi)*

“Fíjate, en el fútbol, cuando había así, algún problemilla, les decía: hoy vamos a jugar de otra manera; estais todos igual, gana quien empata; y se le cruzan los cables [...] veías cosas fascinantes, como que el equipo que arrasaba se dejaba superar para después empatar y ganar; eran tan competitivos, ¿sabes?” (Entrevista Xabi) (Traducción)

Paralelamente a este trabajo no competitivo, existe un valor coeducativo. Como directriz general del proyecto, los grupos que se hacen para la práctica de los juegos tradicionales deben ser heterogéneos y mixtos; siempre ocurre así. Esta disposición respecto a la división de los grupos, hace que aspectos relacionados con la segregación por sexos no aparezcan en ninguna de las prácticas, confirmado por el alumnado visitante:

*“Está haciendo un juego con otro una niña y un niño pues lo mismo, no se discrimina a nadie ni nada.” (Respuesta alumno CEIP Girasoles)*

Para finalizar y en relación con estos valores morales (Gervilla, 2000) es necesario abordar lo que en mi opinión es lo más novedoso del proyecto Brinquedos y de las visitas, la figura del monitor/a. Desde mi punto de vista, considero que este ejercicio es muy enriquecedor para ambos grupos; para el alumnado visitante porque salen de la rutina del aula, conocen gente nueva, practican actividad física y, la idea de que sean los propios niños/as los monitores, hace que el lenguaje que utilizan está más acorde al suyo.

Para el alumnado autóctono, es interesante la actividad por desarrollar competencias lingüísticas y sociales, realizar actividad física, salir de la rutina del aula y conocer a gente nueva. Así expresa Carlos sus ideas sobre esta situación.

*“- relación ente vuestro alumnado y el alumnado que os visita*

*+ Desde mi punto de vista es enriquecedor.” (Entrevista Carlos)*

*“que vean a otros niños siempre tienen cosas en común y les preguntan eso lo típico.” (Entrevista Carlos)*

Al alumnado también se le preguntó acerca de esta situación y sus respuestas siguen la misma idea; la adaptación del lenguaje es mayor; es llamativo que sean niños/as por lo que despierta en ellos motivación; es una gran actividad y aquí se demuestra.

*“É moi divertido ensinarles a outros nenos a xogar a xogos tradicionais” (Respuesta alumno A Capela)*

*“Es muy divertido enseñarles a otros niños a jugar a juegos tradicionales” (Respuesta alumno A Capela)*

*“Me gusta bastante que veña xente nova a conocernos e a conocer os nosos xogos” (Respuesta alumna A Capela)*

*“Me gusta bastante que venga gente nueva a conocernos y a conocer nuestros juegos.” (Respuesta alumna A Capela) (Traducción)*

*“Sendo nenos entenden bastante millor porque ver se son nenos entreteñense máis atendendolles” (Respuesta alumno A Capela)*

*“Siendo niños entienden bastante mejor porque ver si son niños te entretienes más atendiéndoles” (Respuesta alumno A Capela) (Traducción)*

*“Podemos entablar más conversación que con un adulto” (Respuesta alumno CEIP Girasoles)*

*“Al ser niños pues como que somos más abiertos con otros niños” (Respuesta alumna CEIP Girasoles)*

### **8.3) El juego tradicional como contenido y recurso del área. Valores lúdicos.**

Se debe abordar la situación legislativa de estos juegos ya que según lo descrito en el Decreto 105/2014, su práctica y conocimiento debe extenderse a toda la educación primaria por ser un elemento de la cultura gallega e incluíse en este decreto como contenido propio del área de educación física:

*“el trabajo de juegos tradicionales; ¡jeeh! viene prescrito por el decreto de educación física” (Entrevista Carlos)*

Analizando lo descrito por Trigueros (2000) en su investigación acerca del juego tradicional; debemos describir la visión del profesorado ante este juego. Lo que aporta Trigueros (2000) es una visión de que el juego tradicional es un recurso metodológico de calidad, de fácil aprendizaje y que además de ayudar al desarrollo de las habilidades del alumnado, tiene un componente lúdico importante. Tanto Carlos como Xabi así lo destacan:

*“el objetivo de la práctica de un juego tradicional, pues es lúdico.” (Entrevista Carlos)*

*“é un xogo que normalmente sempre se empregaba nos tempos de lecer”*  
(Entrevista Xabi)

“es un juego que, normalmente, se empleaba en los tiempos recreativos.”  
(Entrevista Xabi) (Traducción)

# **CONCLUSIONES**

## CONCLUSIONES

Las conclusiones de este trabajo de fin de máster abordan el grado de constatación de los objetivos de la investigación marcados previamente.

- De los tres objetivos marcados, dos de ellos han sido alcanzados por el investigador. Mediante la entrevista al promotor del proyecto Brinquedos, Xabi, se consiguió llegar al punto de partida del proyecto, su creación, sus primeros años, sus elementos más importantes y su evolución a lo largo de este tiempo.

- El primer objetivo trataba de explorar los valores lúdico-culturales de los juegos tradicionales que conocía el alumnado del CEIP Mosteiro de Caaveiro y del CEIP Girasoles (pseudónimo). A través de las respuestas dadas por los dos grupos de alumnado en sus entrevistas, ambos aportan datos sobre los juegos tradicionales, que se relacionan estrechamente con lo analizado en la literatura específica, articulada en el marco teórico. Valores como por ejemplo: colaboración, igualdad, coeducación, compañerismo, no discriminación; valores lúdico-culturales, como la pertenencia de los juegos a su cultura, que tomen conciencia y sentimiento de pertenencia o diversión.

- El segundo objetivo se refería a la identificación de los valores que aparecen en la interacción social y la práctica de los juegos tradicionales, que, a mí entender, es el que queda menos resuelto. La observación de la sesión práctica de juegos tradicionales nos aportó datos de cohesión de ambos grupos de alumnado, así como la adopción de un papel activo y de responsabilidad por parte de los monitores (el propio alumnado del CEIP Mosteiro de Caaveiro), a quienes se les cede protagonismo y el control de la actividad. Destacar el hecho de estar pendientes de mediar en los posibles conflictos que pudiera haber y de cómo intentaban que todos y todas las visitantes estuvieran cómodas y disfrutaran de este tiempo de juego compartido.

- La cooperación, la colaboración, la diversión, la inclusión y el respeto por los iguales fueron los valores que más importancia tuvieron en la práctica de los juegos tradicionales.

- Se ha tratado, con esta investigación, dar a conocer el proyecto a la comunidad científico-educativa explotando al máximo sus virtudes (así como sus problemas) y tratando de difundir su práctica educativa, basada en la educación en valores mediante la conservación del patrimonio cultural de los juegos tradicionales, para que otros centros lo tomen de ejemplo y realicen un proyecto similar, o para que visiten el CEIP Mosteiro de Caaveiro y participen en el proyecto. Asimismo, los resultados de esta investigación pueden ser relevantes para futuros estudios en este ámbito, el cual considero que es uno de los pilares de la educación actual y sobre los cuales se debe asentar la educación futura.



# **LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS**

## LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

Una vez finalizada la investigación y repasando los pasos tomados hasta llegar a la situación actual, se presentan algunas limitaciones así como recomendaciones para estudios futuros.

Desde mi perspectiva y una vez finalizada la investigación, considero que la limitación más relevante fue la mía propia como investigador. Durante la sesión compartida de juegos tradicionales de la visita existía un circuito con seis postas en las que se jugaba al mismo tiempo y el alumnado iba rotando. Mi posición ante este hecho fue la de observador. Al ser yo mismo el único observador considero que muchos datos de la práctica no los pude observar ni tomar conciencia de ellos ya que solamente podía observar una posta a la vez; las otras cinco, y los acontecimientos tanto prácticos como interpersonales se escapaban de mi alcance. De todas maneras, pude observar a los seis grupos de alumnado que participó en al menos una de las postas. Además, no pude realizar grabaciones, como hubiese sido conveniente, para completar y analizar la observación.

Otra limitación importante se relaciona con el grupo del alumnado. Durante los contactos previos a la investigación con el CEIP Mosteiro de Caaveiro, tuve la posibilidad de ponerme en contacto con dos centros educativos de la ciudad de A Coruña que iban a visitar el centro en el mes que llevé a cabo la recogida de datos; solo uno de ellos, el CEIP Girasoles (pseudónimo) quiso participar en la investigación. Por este motivo, la muestra de participantes de la investigación es mucho más reducida y enmarcada en el tercer ciclo de la etapa de Educación Primaria.

El centro que no quiso participar en la investigación llevó a la visita a alumnado del primer ciclo de primaria; mi idea era que su participación ampliara el espectro de edad de los y las participantes teniendo así un mayor bagaje de respuestas a las entrevistas, de respuestas motrices observables y de adaptaciones de los juegos a las características del alumnado.

Por otro lado, considero que las entrevistas grupales del alumnado no fueron lo suficientemente duraderas para exprimir al máximo a mis informantes y poder obtener un volumen de datos mayor para alcanzar unos de los objetivos marcados; ellos y ellas tenían más ganas de contarme vivencias del proyecto pero el tiempo que dispuse para esas entrevistas fue reducido ya que primeramente realizaron la sesión de juegos tradicionales con el alumnado de A Capela y al terminarla, el autobús estaba esperando en la puerta para llevarlos de vuelta a Coruña y no podía retrasarse más.

Para posteriores estudios acerca de este proyecto o de los propios juegos tradicionales, considero que estas consideraciones deben ser analizadas para continuar ampliando este campo de estudio:

- a) Realizar un estudio de carácter más etnográfico, apoyándose en un diseño longitudinal e incluyendo entrevistas a familias y/o a más profesorado del centro.
- b) Abordar una investigación transversal pero centrada en los cursos inferiores de la educación primaria y en el desarrollo de competencias por parte de ese alumnado relacionado con la educación en valores y los juegos tradicionales.
- c) Centrar el estudio de los valores que se desarrollan en la práctica del juego en valores de otras naturalezas; como por ejemplo valores estéticos.

# **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(BOE), B. O. (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

(BOE), B. O. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

(BOE), B. O. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

(BOE), B. O. (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de educación primaria.

(BOE), B. O. (2006). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la etapa de educación primaria.

(DOG), D. O. (2014). Decreto 105/2014, del 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Adarra-Bizkaia, G. (1984). En busca del juego perdido.

Aguilar, S., y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Educación* , 73-88.

Ajuriaguerra, J. (1978). *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona: Científico-médica.

Arufe, V. (2011). La educación en valores en el aula de educación física. ¿Mito o realidad? *Revista Digital de Educación Física*, 9 , 32-42.

Aznar-Minguet, P. (1998). Interacción en contextos educativos; la relación familia-escuela. *Revista de Ciencias de la Educación*, 147 , 205-216.

Ballesteros, S. (1982). *El esquema corporal (Función básica del cuerpo en el desarrollo psicomotor y educativo)*. Madrid: Tea.

Berengüí, R., y Garcés de los Fayos, E. (2007). Valores en el deporte escolar: Estudio con profesores de Educación Física. *Cuadernos de Psicoogía del Deporte* , 90-101.

Berruezo, P. P. (2000). Hacia un marco conceptual de la psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37 , 21-33.

Blanchard, K., y Cheska, A. (1986). *La antropología del deporte*. Barcelona: Bellaterra.

Bogdan, R., y Taylor, S. J. (1975). *Introduction to qualitative research methods*. Nueva York: Wiley.

Boixadós, M., Valiente, L., Mimbrero, J., Torregosa, M., y Cruz, J. (1998). Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar. *Revista de Psicología del Deporte*, 7 , 295-310.

- Bolívar-Botía, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo*. Madrid: Escuela Española.
- Brasó, J., y Torrebadella, X. (2015). "El marro", un juego tradicional y popular en la educación física española (1807-1936). *Revista Complutense de Educación* vol 26, 3 , 697-719.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambrigde, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrennen, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Urie Bronfenbrennen.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Brustad, R. (1996). Parental and peer influence into the study of children's psychological development through sport. En F. L. Smoll, & R. E. Smith, *Children and youth in sport: a biopsychosocial perspective* (págs. 112-124). Dubuque, IA: Brown & Benchmark.
- Cagigal, J. M. (1983). *Educación Física*. En *Diccionario de las Ciencias de la Educación, Tomo I*. Madrid: Santillana.
- Cagigal, J. M. (1996). *Obras selectas*. Madrid: Comité Olímpico Español.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres. La magia y el vértigo*. México: Fondo de cultura económica.
- Castaño-López, M. E., Navarro-Patón, R., y Basanta-Camiño, S. (2016). Estudio de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los escolares de primaria respecto a la educación física. *Revista digital de educación física*, 39 , 102-110.
- Chateau, J. (1973). *Psicología de los juegos infantiles*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Cisterna-Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Revista Theoria*, 14 , 61-71.
- Coakley, J. (1993). Socialization and sport. En R. N. Singer, M. Murphey, Tennant, & L. Keith, *Handbook of Research on Sport Psychology* (págs. 571-586). New York: MacMillan.
- Colás, M. P. (1994). La metodología cualitativa. En M. P. Colás, & L. Buendía, *Investigación educativa* (págs. 249-287). Sevilla: Alfar.
- Collado, D. (2005). Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de educación física basado en el juego motor, en un grupo de alumnado de primero de Educación Secundaria Obligatoria. Granada, España: Universidad de Granada. Tesis doctoral.
- Comellas, M. J. (2002). *Los hábitos de autonomía. Procesos de adquisición*. Barcelona (España): Ediciones CEAC.

- Contreras-Jordán, O. R. (1999). Panorámica general de la investigación en la formación del profesorado de Educación Física. En Á. Sierra, & M. Díaz-Trillo, *Formación del profesorado en Educación Física* (págs. 77-86). Huelva: Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage Publications.
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Devís, J. (1994). Educación Física y desarrollo del currículum: Un estudio de casos en investigación colaborativa. València: Universitat de València. Tesis doctoral.
- Devís, J., y Peiró, C. (1993). La actividad física y la promoción de la salud en niños/as y jóvenes: La escuela y la educación física. *Revista de psicología del deporte*, 4 , 71-86.
- Devís, J., y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and education*. New York: Free Press.
- Díaz-Barriga, Á. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 , 1-15.
- Dupré, E. (1925). *Pathologie de l' imagination et de l' emotivité*. París: Payot.
- Durkheim, E. (1976). *La educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., y Murphy, B. C. (1996). Parents reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behaviour. *Child Development*, 67 , 113-126.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río.
- Escámez, J. (1986). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- Escámez, J., García-López, R., Pérez-Pérez, C., y Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Madrid: Octaedro.
- Escartí, A., Buelga, S., Gutiérrez, M., y Pascual, C. (2009). El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: El programa de responsabilidad personal y social. *Revista de psicología general y aplicada*, 62 , 45-52.
- Etxebeste, J. (2001). Les jeux sportifs, éléments de la socialisation traditionnelle des enfants du Pays Basque. París: Université Paris V - René Descartes-Sorbonne. Tesis doctoral.
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza/UNESCO.
- Fingermann, G. (1970). *El juego y sus proyecciones sociales*. Buenos Aires: Ateneo.

- Flaquer, L. (1991). ¿Hogares sin familia o familias sin hogar? Un análisis sociológico de las familias de hecho en España. *Papers. Revista de Sociología*, 36 , 68-73.
- Flinchun, B. (1988). Early Childhood Movement Programs. Preparing teachers for tomorrow. *Journal physical education, recreation and dance*, 59 , 62-67.
- Flores, G., y Gutiérrez, I. (1990). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Paulines.
- Fuenmayor, A. (1998). *Educación infantil. Costes y financiación*. Madrid: Ariel Practicum.
- Garaigordobil, M. (1990). *Juego y desarrollo infantil*. Madrid: Seco Olea.
- García-Bacete, F. (2007). La identificación de alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula. *Revista de Psicología general y aplicada* , 25-46.
- García-Ferrando, M., y Martínez-Morales, J. R. (1996). *Ocio y deporte en España*. Valencia: Tirant lo blanch.
- García-Monge, A. (2001). Juego motor reglado y transmisión de valores culturales. *Ágora para la Educación física y el Deporte*, 1 , 55-70.
- Garoz, I. (2005). El desarrollo de la conciencia de regla en los juegos y deportes. *Revista Internacional de medicina y ciencias de la actividad física y el deporte*, 5 , 238-269.
- Garvey, C. (1977). *El juego infantil*. Madrid: Morata.
- Gervilla, E. (2000). *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Editorial Herder.
- Gil-Madrona, P. (2006). Educar en valores a través de juegos motores y deportes. *Revista Ensayos*, 21 , 109-128.
- Gil-Madrona, P., Contreras-Jordán, O. R., y Gómez-Barreto, I. (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47 , 71-96.
- Gil-Madrona, P., Contreras-Jordán, O. R., y Gómez-Barreto, I. (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. *Revista Iberoamericana de educación*, 47 , 71-96.
- Gimeno-Sacristán, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- González, M. Á., y Sánchez, G. (1994). *Educación física en primaria. Temario y aspectos didácticos*. Salamanca: Amarú.
- González-Luccini, F. (1990). *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Alhambra-Longman.
- González-Luccini, F. (1992). *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Pearson Educación S.A.

- Grasa, R. (1991). Resolución de conflictos. En M. Martínez, & J. M. Puig-Rovira, *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo* (págs. 105-126). Barcelona: Graó.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. (1981). *Effective Evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre los valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Habermas, J. (1998). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Ediciones Península S.A.
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
- Hall, S. (1904). *Adolescence*. Nueva York: Appleton.
- Hernández-Álvarez, J. L., y Martínez-del Haro, V. (2008). La educación física en la educación secundaria en el marco de la nueva ley orgánica de educación: análisis y reflexiones. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 8 , 11-26.
- Hernández-Mendo, Antonio, y Morales-Sánchez, V. (2000). La actitud en la práctica deportiva: concepto. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista digital*, 18 .
- Hernández-Moreno, J., y Rodríguez-Ribas, J. P. (2009). Una praxiología, es decir... (Sobre los conocimientos de la ciencia de la acción motriz y su organización. *Acción Motriz*, 3 , 16-24.
- Huizinga, J. (2012). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ianni, N. D., y Pérez, E. (1998). *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención*. Barcelona: Paidós.
- Jares, X. R. (2005). *Técnicas e xogos cooperativos para todas as idades*. Vigo: Xerais.
- Jefferson, G. (1984). Transcript notation. En M. J. Atkinson, & J. Heritage, *Structures of Social Action: Students in Conversation Analysis* (págs. ix-xvi). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, E. E., y Gerard, H. B. (1967). *Foundations of social psychology*. Nueva Jersey: John Wiley & Sons.
- Kant, I. (1998). *Crítica de la razón pura*. Barcelona: Editorial Alfaguara.
- Kochanska, G. (1997). Mutually responsive orientation between parents and their young children. *Child Development*, 68 , 94-112.
- Krevans, J., y Gibbs, J. C. (1996). Parents use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behaviour. *Child Development*, 67 , 3267-3277.
- Lagardera, F. (2008). *Diccionario Paidotribo de la Actividad Física y el Deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Lagardera, F., y Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Lapierre, A., y Aucouturier, B. (1980). *El cuerpo y el inconsciente*. Barcelona: Científico-médica.



- Lapierre, A., y Aucouturier, B. (1977). *Simbología del movimiento*. Barcelona: Científico-médica.
- Lavega, P. (1996a). Del joc a l'esport. Estiu de les bitlles al Pla de Urgell (Lleida). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Lavega, P. (1996b). El juego popular/tradicional y su lógica externa. Aproximación al conocimiento de su interacción con el entorno. *Actas del I Congreso Internacional de Lucha y Juegos Tradicionales* (págs. 739-810). Madrid: TGA.
- Lavega, P. (2000). *Juegos y deportes populares-tradicionales*. Barcelona: INDE.
- Lavega, P. (1995). Los juegos y deportes tradicionales y populares: Conceptos y clasificaciones. Valor cultural de los mismos. En VV.AA, *Temario desarrollado de los contenidos específicos del área de Educación física para el acceso al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria* (págs. 1-18). Barcelona: INDE.
- Lavega, P. (1995). Los juegos y deportes tradicionales y populares: conceptos y clasificaciones. Valor cultural y educativo de los mismos. En VV.AA, *Temario desarrollado de los contenidos específicos del área de Educación Física para el acceso al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria* (págs. 1-18). Barcelona: INDE.
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., y Ochoa, J. (2013). Juego motores y emociones. *Cultura y Educación*, 25 , 347-360.
- Lavega, P., Lagardera, F., Molina, F., Planas, A., Costes, A., y Sáez, U. (2006). Los juegos y deportes tradicionales en Europa: entre la tradición y la modernidad. *Apunts. Educación física y deportes* , 68-81.
- Lázarus, M. (1883). *Concerning the fascination of play*. Berlín: Dummmler.
- Le Boulch, J. (1969). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Lerner, R. (2002). *Concepts and theories of human development*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Lerner, R. (2007). *The Good Teen: Rescuing adolescents from the myths of the storm and stress years*. New York: The Crown Publishing Group.
- Lora, J. (2011). La Educación Corporal: Nuevo camino hacia la educación integral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9) , 741.
- Maccoby, E. (1994). Gender segregation in childhood. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 65 , 87-97.
- Maestro, F. (2011). Baratos tesouros, prodixios de imaxinación. *Revista Galega de Educación*, 51 , 36-39.
- Maestro, F. (1996). El hecho cultural de jugar. *Actas del I Congreso de Lucha y Juegos Tradicionales* (págs. 615-621). Madrid: TGA.

- Martínez-Bonafé, J. (1989). El principio pedagógico de la conexión de la escuela al entorno: un ejemplo de la relación teoría-práctica en el conocimiento profesional del profesor. València: Universidad de València. Tesis Doctoral.
- Martínez-Martín, M. (2011). Educación, valores y democracia. *Revista de Educación, nº extra* , 15-19.
- Martínez-Martín, M., Puig, J. M., y Trilla, J. (2003). Escuela, profesorado y educación moral. *Teoría de la Educación, 15* , 57-94.
- Méndez-Giménez, A., y Fernández- Río, J. (2011). Análisis y modificación de los juegos y deportes tradicionales para su adecuada aplicación en el ámbito educativo. *Retos. Nuevas tecnologías en Educación Física, Deporte y Receración, 19* , 54-58.
- Méndez-Giménez, A., y Pallasá-Manteca, M. (2018). Disfrute y motivación en un programa de recreos activos. *Apunts. Educación física y deportes, 134* , 55-68.
- Mendiara, J. (2008). La Psicomotricidad Educativa: un enfoque natural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 62* , 199-220.
- Mendiara, J. (2008). La Psicomotricidad Educativa: un enfoque natural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 62* , 199-220.
- Merriam, S. B. (1988). Doing case study research in education. En J. P. Goetz, & J. Allen, *Qualitive Research in Education: Substance, Method, Experience* (págs. 84-90). Athens, Georgia: The University of Georgia.
- Moreno-Palos, C. (1993). *Aspectos recreativos de juegos deportes tradicionales en España*. Madrid: Gymnos.
- Moreno-Palos, C. (1992). *Juegos y deportes tradicionales en España*. Madrid: Alianza.
- Mosston, M. (1993). *La enseñanza de la Educación Física*. Barcelona: Hispano Europea.
- Narganes, J. C. (1993). *Juego y desarrollo curricular en educación física*. Sevilla: Wanceulen.
- Navarro-Adelantado, V. (1993a). El juego infantil. En VV.AA, *Fundamentos de Educación Física para la Enseñanza Primaria, Vol II* (págs. 629-660). Barcelona: INDE.
- Navarro-Adelantado, V. (1995). Estudio de conductas infantiles en un juego motor de reglas. Análisis de la estructura de juego, edad y género. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Tesis doctoral.
- Navarro-Adelantado, V. (1993b). Juegos y deportes tradicionales. En VV.AA, *Fundamentos de Educación física para la enseñanza primaria, Vol II* (págs. 703-731). Barcelona: Inde.
- Navarro-Adelantado, V., y Trigueros, C. (2008). Líneas de investigación del juego motor y modelos de estudio en el ámbito de la educación física española (1990-2007). *Revista Iberoamericana de Educación, 46* , 1-12.

- Nicholson, H. J., Collins, C., y Holmer, H. (2004). Youth as people: The protective aspects of youth development in after-school settings. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* , 55-71.
- Öfele, M. R. (2003). Papel social de los juegos tradicionales. Proyecciones pedagógicas. *Revista Tándem* .
- Öfele, M. R. (1999). The traditional games and its projections pedagogical. *Lecturas de Educación Física y Deportes revista digital*, 13 , 3.
- ONU. (1959). *Organización de las Naciones Unidas*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, U. (2005). Obtenido de [https://www.jugaje.com/es/source\\_popups/charte\\_unesco.pdf](https://www.jugaje.com/es/source_popups/charte_unesco.pdf)
- Ortega, P., y Mínguez, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Ediciones Univesidad de Salamanca*, 15 , 33-56.
- Ortega, P., y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, P., Mínguez, R., y Gil, R. (2000). *La tolerancia en la educación*. Barcelona: Nau Llibres.
- Ortega, R. (1990). *Jugar y aprender. Una estrategia de intervención educativa*. Sevilla: Diada editoras.
- Paredes, E., y Ribera, D. (2006). *Educación en valores*. Barcelona: Tibidabo.
- Parlebas, P. (1981). *Contribución à un lexique commenté en science de l' action motrice*. París: INSEP.
- Parlebas, P. (2005). El joc, emblema d'una cultura. En VV.AA, *Jocs i Esports tradicionals, Tradicionari, Enciclopedia catalana cultura popular de Catalunya, Vol. III* (pág. 13). Barcelona: Enciclopèdia catalana.
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de la sociología del deporte*. Málaga: Junta de Andalucía y Universidad Internacional Deportiva de Andalucía.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pelegrín, A. (1996). Gesto, juego y cultura. *Revista de Educación*, 311 , 77-99.
- Pérez-Gómez, Á. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno-Sacristán, *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (págs. 59-102). Madrid: Morata.
- Pérez-Gómez, Á. I. (1994). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En Á. I. Pérez-Gómez, & J. Gimeno, *Comprender y transformar la enseñanza* (págs. 115-136). Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1998). *La constrution du réel chez l'enfant*. París: Editorial Broché.

- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1977). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Piaget, J. (1968). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix-Barral.
- Prat-Grau, M., y Soler-Prat, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte: reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: INDE.
- Puig, J. M., y Trilla, J. (2001). La educación en valores. Cuestiones de hoy y mañana. *Cuadernos de pedagogía*, 240 , 14-18.
- RAE. (2018). *Real Academia Española*.
- Real Academia de la Lengua. (2017). *Real Academia de la Lengua*. Recuperado el 10 de 6 de 2017, de <http://dle.rae.es/?id=bJeLxWG>
- Roche, R. (1998). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Rodino, A. M. (1999). La educación en valores entendida como educación en derechos humanos. Sus desafíos contemporáneos en América Latina. *Revista IIDH*, 29 , 103-114.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodriguez-Neira, T. (2003). Pedagogía y educación familiar. En E. Gervilla, *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras* (págs. 13-26). Madrid: Narcea.
- Rodriguez-Ribas, J. P. (1997). Fundamentos teóricos y metodológicos de la praxiología motriz. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Tesis doctoral.
- Rodríguez-Sabiote, C., Pozo-Llorente, T., y Gutiérrez-Pérez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en educación superior. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 , 289-305.
- Roth, J., Brooks-Gunn, J., Murray, L., y Foster, W. (1998). Promoting healthy adolescents: Synthesis of youth development program evaluations. *Journal of Research on Adolescence*, 8 , 423-459.
- Ruiz-Omeñaca, J. V. (2014). La educación en valores desde los deportes de equipo. La Rioja: Universidad de La Rioja. Tesis doctoral.
- Ruiz-Omeñaca, J. V. (2012). *Nuevas perspectivas para una orientación educativa del deporte*. Madrid: C.C.S.
- Ruiz-Omeñaca, J. V. (2004). *Pedagogía de los valores en la educación física*. Madrid: CCS.
- Sánchez-Torrado, S. (1998). *Ciudadanía sin fronteras. Cómo pensar y aplicar una educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Santos-Guerra, M. Á. (1996). Democracia Escolar o el Problema de la Nieve Frita. En VV.AA, *Volver a pensar la educación, vol 1*. Madrid: Editorial Morata.
- Santos-Guerra, M. Á. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Saraví, J. R. (2007). Praxiología motriz: Un debate pendiente. *Educación física y ciencia*, 9 , 1-14.
- Schwartz, S. (1996). Value priorities and behaviour: Applying a theory of integrated value systems. En C. Seligman, J. M. Olson, & M. P. Zanna, *The Psychology of values: The Ontario Symposium Volume 8* (págs. 1-24). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sears, R., Maccoby, E., y Levin, H. (1957). *Patterns of Child Rearing*. Evaston IL: Row, Peterson.
- Secord, P. F., & Backman, C. W. (1964). *Social psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Seligman, M., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55 , 5-14.
- Sheler, M. (1942). *El puesto del hombre en el cosmos*. Argentina: Editorial Losada.
- Spencer, H. (1855). *Principios de psicología*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Londres: SAGE Publications.
- Subiza, M. J. (1993). Algunos juegos tradicionales en el valle de Esteribar. *Cuadernos de etnología y etnografía de Navarra*, 62 , 271-278.
- Tey, A., y Martínez-Martín, M. (2003). Educar en valors és educar sentiments morals. *Educar*, 31 , 11-13.
- Torío, S. (2004). Familia , Escuela y Sociedad. *Aula Abierta*, 83 , 35-52.
- Touriñán, J. M. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 64 , 227-248.
- Touriñán, J. M. (2005). Educación en valores, educación intercultural e formación para a convivencia pacífica. *Revista Galega do Ensino. Segunda época*, 13 , 1041-1100.
- Touriñán, J. M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de Investigación en Educación*, 7 , 7-36.
- Trigo, E. (1994a). *Aplicación del juego tradicional en el currículum de Educación Física. Vol I. Bases teóricas*. Barcelona: Paidotribo.
- Trigo, E. (1994b). *Aplicación del juego tradicional en el currículum de Educación Física. Vol II. Aplicaciones*. Barcelona: Paidotribo.
- Trigueros, C. (1998). *Las danzas y los juegos populares en el currículum de educación física*. Granada: Proyecto Sur.

- Trigueros, C. (2000). Nuevos significados del juego tradicional en el desarrollo curricular de la educación física en centros de educación primaria de Granada. Granada: Universidad de Granada.
- Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación*. Barcelona: Paidós.
- Vázquez, B. (1990). *Guía para una educación física no sexista*. Madrid: Secretaría de Estado para la Educación.
- Vázquez-González, M. (2002). Actualidad de los valores y las actitudes en educación. *Revista Universitaria Liceo*, 6 , 34-37.
- Veiga, F. M. (1998). Xogo popular galego e educación. Vixencia educativa e función de identificación cultural dos xogos e enredos tradicionais. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Veiga, F. M. (2001). *Xogo popular galego, educación e identificación cultural*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco.
- Veiga, F. (2016). *O libro dos xogos populares galegos*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco.
- Verden-Zöller, G. (1993). El juego en la relación materno-infantil. En H. Maturana, & G. Verden-Zöller, *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano* (págs. 71-135). Santiago de Chile: Instituto de Terapia Cognitiva.
- Vial, J. (1988). *Juego y educación. Las ludotecas*. Madrid: Akal.
- Vicente-Pedraz, M., y Brozas, M. P. (1997). La disposición regulada de los cuerpos. Propuesta de un debate sobre la cultura física y popular y los juegos tradicionales. *Apunts. Educación física y deporte*, 48 , 6-16.
- Vigne, M. (2011). Las actividades tradicionales de ocio como reflejo de una sociedad. *Revista Acción Motriz*, 7 , 62-76.
- Villoro, L. (1982). *Crear, saber, conocer*. México DF: Siglo XXI.
- Vygotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Wallon, H. (1974). *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires: Pisque.
- Wallon, H. (1980). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Crítica.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación cualitativa*. Barcelona: Centro de publicaciones de MEC y Ediciones Paidós Ibérica.
- Yin, R. K. (1989). *Case Study Research: Design and methods, applied social research methods series*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

# ANEXOS

## ANEXOS

### 1. Entrevistas transcritas

### **Entrevista Carlos**

Ent: Bueno ya nos conocemos de antes y todo eso así que podemos evitar las las las presentaciones y tal eee...

C: ...muy bien... (voz muy baja)...

Ent: podemos hacer mi idea es hacer una entrevista...

C: ...siii...

Ent: que sea charlada y tal una conversación eee ahí te estoy dejando eee consentimiento para que lo leas lo firmes yyy como pone pues siii te sientes incómodo podemos parar. Siii quieres descansar paramos también yy...

C:...Bien...

Ent: valee

C: estoy de acuerdo...

Ent:...eee pues nada la primera pregunta es eee que es para ti un juego tradicional o un juego popular

C: Bueno (.) pues un juego tradicional sería aquel en el cual eee a partir de que el juego vale (.) es una actividad libre y espontánea desinteresada y es un conjunto de reglas normas eee (0.5) es (.) ese juego el que se transmite desde nuestros ancestros a la actualidad vale? Eee forma parte de una cultura de la cultura vale? Y de ahí su importancia no? El hecho de preservar eee (.) eeeem esa forma de vida de hacer que tenemos cada uno en su lugar vale? Eee eso forma parte de un proceso de enculturación es decir de que las personas de una comunidad eeee pues transmiten aaa a las generaciones nuevas vale? Pues lo que hicieron o en relación por ejemplo también con trabajos en el campo o actividades regulares (.) eso se va transformando en juegos y de ahiii para mi es eso los juegos tradicionales no sé si te contesté (risas)

Ent: sisisi bueno eeeh (.) algo de lo que has dicho ha contestado a alguna pregunta de las preguntas siguientes (SOLAP)

C: Expresión de arrepentimiento (AAAIH) (RISAS)++

Ent: Pero no te preocupes eso es normal (.) tengo un montón entonces es lo que pasa (0.5) Conoces a algún otro centro que tenga un proyecto parecido a este ooo algo así o que se pueda trabajar una unidad didáctica

C: Ah (.) no (.)...

Ent:...Como en este



C: Como te comenté anteriormente en el decreto eeeh (.) el trabajo de juegos tradicionales eeeh viene preescrito por el decreto de (.) de educación física eeh (0.5) es un bloque de contenidos como otro cualquiera yy (.) a la pregunta de si conozco a otro colegio (0.5) que promocioe los juegos tradicionales haciendo esas unidades didácticas en teoría (.) legalmente tendrían que ser todos vale? (0.5) El centro de formación del profesorado pone a disposición del mismo (.) un baúl con diferente material de juegos tradicionales que se pueden pedir al CEFORE vale? Eso se va (.) temporalizando en el curso escolar (0.5) te toca cuando tu ves (.) cuando a lo mejor no te hace falta (.) no sabes muy bien cuando te va a tocar (.) para temporalizar tus unidades didácticas a lo largo del curso escolar si que es (.) si que es eso (.) luego (0.5) forma parte este centro (.) ya te lo dirá Xabi la red esta que es Brinquedia (.) pero hasta tal punto de ofertar visitas a diferentes centros educativos de diferentes niveles yo creo que es el único en Galicia (.) el CEIP Mosteiro de Caaveiro (0.5)

Ent: Eeh además de trabajar los juegos tradicionales en educación física teneis alguna actividad que sea transversal (.) es decir (.) que pueda incluir otra disciplina de la educación por ejemplo plástica para hacer algun material o algo asi

C: Mmm anteriormente mi compañero Xabi tiene hecho juguetes con (.) eso (.) con hueveras haciendo algún juego tradicional africano (.) de mesa (.) eso estamos en coordinación con el profesorado de plástica en este caso Raquel para realizar esas actividades (0.5) a nivel transversal también te he comentado lo del día del peón que se celebra en San Martiño (.) ahí hacemos diferentes eeh poesías en torno al peón (.) diferentes actividades de plástica y luego se haría (.) una jornada con padres también con el objetivo de promocionar incentivar (.) en este caso el juego del peón vale? (0.5) Eeh poniendo en común por ejemplo educación musical artística con la canción eeh del peón...

Ent:... Teneis canciones de un peón...

C: Claro (.) esa canción no la hemos hecho nosotros directamente sino que forma parte de la red Brinquedia vale? Yyy se utiliza como soporte para hacer esa jornada para estar todos como si fuera en un corro gigante (.) se canta la canción y cuando acaba la canción todos tiramos simultáneamente (.) lanzamos el peón para bailarlo yy queda muy chulo

Ent: yo como te dije antes no tengo ni idea de bailar un peón ni nada (SOLAP)

C:... (RISAS)...

Ent:... (RISAS)...

Ent: pero pero está muy chulo (.) muy interesante el hecho de que llegue a vosotros taan...

C:... es que es eso (.) yo en otros centros eeh (.) la peonza el peón (0.8) hace tres años en un colegio en una comunidad limítrofe con Coruña (.) Carral (.) empezaron un par de niños cogiendo estas peonzas nuevas con la punta independiente que gira al cuerpo

Ent: Ajá (SOLAP)

C: de plástico y eso (.) empezaron ahí y a través de una librería (0.5) empezaron los niños y como antes (.) ya sabes como antes sucedía eeh dependiendo de la época del año había un juego tradicional o un juego popular que se que se practicaba vale? Es época de jugar a las canicas (.) es época de jugar a la peonza (SOLAP)

Ent: Sí

C: había diferentes (.) en este caso es eso a través de esa promoción de esa tienda pues en todos los recreos todos el mundo tenía una tal

Ent: Sí yo me acuerdo que cuando era pequeño (.) bueno mi padre me regaló una peonza de las de madera y después tenía las míticas que podían vender en los quioscos y tal pues que eran de dibujos (.) eeh de pokemon o cualquier cosas así que tirabas como con (SOLAP)

C: si si si que era (.) era como con un viento

Ent: si si (0.5) y la verdad que estaba bastante bien y...

C: si eso (.) que se repite lo mismo pero con variaciones (.) que pasa (.) tienen hándicaps que es de plástico (.) rompía pero me refiero al hecho (.) de hay dos vías (.) eeh el hecho de cómo colegio promocionar esto y otra que ya sea por (0.8) en este caso por moda que en este caso fue una moda pero que solo había en ese centro en el en año siguiente cuando me destinaron a otro centro no había eso entonces fue eso y durante tres meses en ese colegio sin incenti ¡BAH! Sin ninguna promoción por parte del colegio los recreos estaban llenos de niños de todos los niveles eeh bailando la peonza es eso es curioso

Ent: Sí fue una moda pasajera pero (SOLAP)

C: Sí si

Ent: pero que mismamente esos niños no podían saber que eso sería un juego tradicional (SOLAP)

C: No no

Ent: pensarían que era un invento del momento y crees que bueno hemos hablado de lo que para ti es un juego tradicional y crees que puede haber algun deporte que se considere tradicional que pueda estar ligado a una cultura

C: hombre yo creo que todos los (.) deportes provienen de (.) juegos tradicionales (.) luego es eso se les (0.5) encorseta en reglas (.) en competición pero todo esto tiene un origen ya sea (.) no sé (.) el atletismo con un juego de carreras pero es eso (.) es una manera que tiene la sociedad vale? Dee clasificar y de reglar una actividad para que estea dentro de lo correcto no? Y yo creo que todas las actividades no se cualquier deporte proviene de un juego tradicional

Ent: y actualmente crees que el deporte reglado tiene una influencia buena o mala sobre el juego tradicional

C: hombre (0.5) yo creo (0.5) vale que (.) sobre el juego tradicional yo creo que noo (.) hombre tiene la influencia del hecho que el tiempo de recreo y el tiempo libre de los niños es limitado no? Entonces si no hacen una cosa hacen la otra (0.5) luego otra influencia que puede haber es el hecho del objetivo que tienes en la práctica de uno y del otro vale? El objetivo de la práctica de un juego tradicional pues es (.) lúdico (.) lúdico yyy lo que hablamos de eso de cooperativo y eeh está dentro ya de un todo (.) que hablábamos de la cultura de la música de la gastronomía de una cultura vale? Mientras que el deporte competitivo o el deporte reglado (.) o eso que pasa de un deporte tradicional a uno popular que practica mucha gente y lo luego lo regula vale? Entonces ese reglamento ese objetivo de solo ganar tiene una influencia deeeh (0.5) eeh por mi depende no no (.) no te voy a decir negativa sino que el hecho de que el objetivo sea ganar la la competición eh limita mucho eh el trabajo de valores (.) en el alumnado entonces eeh tiene que acompañarse siempre de un trabajo eeh (.) de temas transversales de cooperación de empatía (.) de saber ganar perder (.) dee (0.5) valores contra el machismo sexismo de esos deportes que están siempre influenciados o (.) influenciados no (.) como si fueran categorizados (.) como si fueran para niños o para niñas vale? Esas limitaciones está claro que quee tiene que estar acompañados por un educador vale? Para que el alumno entienda como un todo y como algo (.) complementario el deporte (.) ya sea reglado o competitivo con el juego tradicional como algo complementario si no (.) si se les lleva solo con el objetivo de ganar de (0.5) yo soy el mejor (.) solo vale eso (.) eeh luego hay problemas (.) luego hay problemas de eso (.) socialización entre los niños de (.) no saber saber perder (.) de problemas de comportamiento no solo con el contrario sino también con los compañeros vale? Pasadme pasadme (.) perdimos por tu culpa no se qué son cosas...

Ent: Entiendo entiendo son cosas que lo hemos vivido (.) yo lo he vivido jugando y pasa siempre bueno (.) has contestado un montón de cosas que tenía después pero como va a ser más corta pues descarto preguntas para la próxima que viene pero (.) como afecta la sociedad de la comunicación es decir la sociedad en la que vivimos actualmente al juego tradicional es decir (.) crees que la globalización es un inconveniente para la práctica del juego (.) del juego libre o del propio juego tradicional

C: Mmmm como todo tiene cosas buenas y cosas malas las cosas buenas quee (0.5) podemos estar en contacto con juegos tradicionales de otras partes del mundo (.) quien dice mundo dice la provincia de la comunidad autónoma o del país (0.5) podemos ser conscientes de las diferentes maneras de jugar de esos sitios y eso siempre es enriquecedor vale? Y podemos practicar esos juegos tradicionales de otras latitudes luego (.) la parte negativa es esa (.) si no es guiado de alguna manera por lo que te comentaba antes eeh familia (.) educadores...

Ent:... por la comunidad educativa...

C: ...por la comunidad educativa eeh (.) los niños eeh (.) tiene acceso ese acceso a información y esa información como todo está influido por intereses económicos vale? entonces (.) económicos eeh(0.5) me refiero a eso quee entonces (0.5) loos (.) esos aspectos económicos van a influir en que actividades físicas tenga acceso el niño vale? O quiera jugar vale? Y eso va a limitar (.) a lo que juegue el niño entonces yo si por la red me dicen que mmm (0.8) el juego de moda influido por una película de dibujos animados o lo que sea oooh (0.5) tarjetas de quien dice Pokemon dice otra cosa vale? Entonces (.) eso influye en los niños vale? Y eso influye no porque sea malo sino porque ese vacío que tienen los niños de no saber qué hacer en el recreo o no ponerles unas actividades (.) o como tenemos aquí (.) el hecho de regular de cierta manera qué actividad tiene que hacer en el recreo o pueden hacer (.) pues ese vacío se llena con lo que eeh (.) loos factores económicos o las modas le dean

Ent: entonces crees que eeh (.) la moda o la influencia que tiene por ejemplo el fútbol va ligada a eso (.) a que es un deporte que mueve económicamente todo el mundo y (.) puede con ello afectar tanto y estar tan ligado a la educación de nuestros niños y niñas...

C:... por ejemplo (.) te hablo en este ayuntamiento eeh (.) aparte de las actividades que hay de polibalón (.) de baile (0.5) no hay no hay (.) no hay ningún club federado incluso al no haber (.) incluso van a uno que hay vale? De fútbol... (SOLAP)

Ent:...Sí...

Ca: entonces eeh (0.5) estábamos hablandooo es que perdí un poco la pregunta (RISAS)

Ent: que si el fútbol (SOLAP)

C: aaah el fútbol

Ent: tiene la influencia...

C:... la influencia sí (.) la influencia aquí o en otros centros aquí como pudiste ver (.) viste como estaban las porterías...

Ent:... Sí...

C: Contra la pared (risas) y luego las mini porterías que son de hockey se utilizan para adaptarse al espacio que tienen cuando les toca fútbol sala o clopbol vale? (.) entonces forma parte de todo el claustro vale? regular los tiempos y los espacios de los diferentes deportes o juegos durante el recreo vale? (.) yo he estado en centros en los que he contado sí (.) cuatro pares de porterías vale? yo yo lo relaciono muchas veces con los centros comerciales (RISAS) (.) el hecho es que esa acaparación de espacios limita el que se puedan jugar a otras cosas (.) o que cada clase tenga un balón de fútbol suyo entonces es el único deporte que se hace entonces si no te gusta el fútbol eeh pues tiendes... (SOLAP)

Ent: estás muy limitado...

C: Claro tienden a juegos pasivos estamos hablando de videoconsolas (.) estamos hablando de pasear solo durante el recreo hablar

Ent: Sí que limita la actividad física

C: si si si

Ent: nunca lo había pensado así y nunca lo había visto y me parece muy interesante (.) la verdad que nunca había caído en que si tu tienes muchas porterías de fútbol los niños van a jugar más al fútbol pero (SOLAP)

C: Y es eso (.) y eso no es antiguo sino que de un año para otro hay centros en los que se instala estas porterías imagina un campillo que hay sin porterías pues vamos a ponerles porterías y esgrime que bueno lo importante es que hagan actividad física independientemente de lo que hagan pero bueno yo creo que es una dejadez el hecho de (.) la pequeña molestia que tienes a principio de curso de regular los espacios y de tal día te toca tal deporte y tal (.) yo creo es enriquecedor para todo el alumnado no solo esos alumnos que hacen extraescolares en fútbol y que repiten conductas que ven en la televisión (.) en clases de educación física independientemente de si lo han empujado lo han tocado ya empiezan ahí una obra teatral de (GRITOS DE DOLOR) (SOLAP) (RISAS)

Ent: Ya ya (RISAS)

C: (RISAS) y eso viene de esos modelos (.) y eso los niños imitan si no hay un ente o unos educadores que les digan por donde tienen que ir

Ent: Y crees que los juegos con los que cuenta el proyecto son significativos para el alumnado (.) tanto el alumnado que tenéis en este centro como el que os puede visitar

C: significa (SOLAP)

Ent: que sea un aprendizaje significativo

C: Aah (.) hombre (.) se intenta que sea así el hecho de por un lado el alumnado de aquí para que sean transmisores de nombres reglas y de cómo se juega a los juegos y por parte del que viene aquí porque puede interaccionar con estos niños y saber el grado de conocimiento que tienen ellos (.) preguntarle dudas y participar con ellos yyy yo lo veo enriquecedor luego aprendizaje significativo se podía hacer de muchas maneras en las que las visitas sean mucho más enriquecedoras (.) que ellos pues que se dividiera la visita en que pues ellos nos transmitan nuevos juegos y nosotros los nuestros estrategias diferentes para que fuera no tan el papel tan no pasivo porque no es pasivo por un lado (.) que no que no se centre tanto en la práctica si no que también ellos...

Ent: en lo que va ligado detrás...

C: Claro o que también tengan el rol de profesor no solo nuestros alumnos no sé si me explico

Ent: Sí sí y como calificarías al juego tradicional (.) como un recurso de la educación o como un simple contenido

C: (0.5) como las dos cosas (RISAS) si si por un lado a nivel legal (0.5) en el decreto el bloque los bloques de contenidos (0.5) por un lado eso sería el contenido (.) si no se prescribe de esa manera va a haber mucho profesorado que no lo va a trabajar o lo va a trabajar mínimamente entonces es una manera de obligatoriedad para su trabajo y luego como recurso (.) es un recurso metodológico en el no hace falta mucho material específico ni unos espacios (.) tampoco fuera de lo normal (.) son reglas sencillas y es eso la participación es alta en comparación con otras actividades predeportivas o progresiones y actividades más analíticas no?

Ent: eeh (0.5) crees que el profesorado utiliza los juegos (.) bueno esta ya me la has contestado pero bueno (.) utiliza los juegos como mecanismo para transmitir cultura y sobre todo crear conciencia social

C: eso depende de cada cada profesor queda un poco como el currículum oculto pero (.) en parte sí por el hecho de eso al ser transversal un contenido se puede trabajar desde de donde es el juego donde es vernáculo de donde proviene eeeh (.) muchas cosas idiomas (.) estamos hablando también eeeh de (.) canciones bailes y cosas que se pueden ligar a todo el abanico de áreas vale? tanto eso educación artística educación musical plástica para hacer los los diferentes juguetes para jugar a los juegos tradicionales (.) lingua galega estamos hablando de ciencias (.) naturales bah todo (SOLAP)

Ent: utilizan sobre todo recursos pues una cáscara de nuez o algo así para hacer un (SOLAP)

C: Sí (.) piedras simples piedras para hacer pelouros y dónde están esas piedras (.) pues vienen del río por qué (.) no sé están lisas por la corriente (.) son y yo creo luego eso depende de la capacidad de cada profesor para hilar todo eso y la relación entre los profesores para que esa interdisciplinaridad enriquezca el aprendizaje del alumnado porque estamos en unas edades que en las cuales cuanto más relacionen los niños vale? el aprendizaje va a ser mucho más significativo que no son cosas dispersas sin ningún sentido...

Ent:... por supuesto...

C: sino que sería un bloque que de esa raíz sale todo...

Ent: y yo creo que es la única vía de aprendizaje real que sea de verdad significativa para ellos para que de verdad se den cuenta de que todo tiene relación que no está (.) que a lingua galega no está aislada de las ciencias ni de la educación física que todo que todo tiene relación...

C: Si si es eso

Ent: Eh (0.5) crees que el juego se puede usar o se usa como medio de adoctrinamiento es decir que el juego sea algo que una cultura utilice para renegar a otra (.) esta es un poco complicada (RISAS)

C: no sé (.) yo creo que (0.5) a ver (.) tenemos la base o tenemos la garantía de la prescripción de unos contenidos y unos objetivos mínimos entonces yo creo que a partir de esa prescripción no da pie a que un profesor de educación física solo dea juegos tradicionales en todo el curso escolar o que lo utilice de esa manera (.) el hecho que tu hablabas de condicionar a los niños o imagínate que si no son juegos tradicionales no quieren jugar o condicionarlos de esa manera yo creo que es de lo que hablábamos del currículum oculto de que (.) es un error y todos los pedagogos hablan de que tenemos que explicitar todo nuestro currículum (.) si nos gusta un juego y tenemos preferencia por ese juego y lo queremos utilizar tenemos que decir el porqué...

Ent: Claro

C: luego si por ejemplo a mí no se me da bien hacer mortales explicitar que ese contenido no se va a hacer por una (.) porque no se el nivel y otra porque no me siento capacitado para hacerlo pero todo es que lo tienes que explicitar no hacer un currículum nulo y no lo digo y ya está porque muchas veces lo que no se dice tiene muchas más importancia de lo que de lo que no se dice

Ent: Sí yyy se pueden desarrollar a través del juego valores negativos (.) es decir (.) que fomenten la competitividad (INTERRUPCIÓN DE LA ENTREVISTA)

C: entonces que si a partir del juego se pueden fomentar actitudes de...

Ent: se desarrollan se pueden fomentar o desarrollan valores ligados a la competitividad al individualismo

C: por mi experiencia no (.) pero el hecho de que puedan aflorar en relación a otros juegos (.) otras prácticas deportivas y es eso (.) si afloran en ese momento tenemos que eso (.) cortar en ese momento el juego y a través de la participación de todo el alumnado y del profesor llegar a un consenso y a que se den cuenta de que esa conducta pues no les favorece a él ni al resto del grupo y es (.) son situaciones que pueden salir haciendo un juego tradicional o cualquier otra actividad educativa

Ent: vale pues eso continuamos otro día que eso (RISAS) se van a quedar ahí en la puerta



Ent: hola buenos días vamos a terminar la entrevista con el profesor Carlos del CEIP Mosteiro do Caaveiro y (.) como ya habíamos empezado con las preguntas anteriores pues vamos a (.) a continuar con las que nos quedaban vale? Eeeh crees que el juego (.) eeeh tiene la misma importancia ahora que (0.5) que antaño (.) el juego como como (.) valor didáctico

Carlos: como valor didáctico (0.5) mmm yo creo que incluso más no? (0.5) el hecho de que (0.5) hace quince veinte años fuera la única alternativa (.) de ocio para los niños pueees eeeh ya venía dado no? y ahora al tener muchas más alternativas puees yo creo que eeeh la función de preparar para eeeh funciones o roles que vayan a tener los niños en vida adulta puees es mayor aun yo creo eso a nivel de tanto como capacidades físicas básicas como habilidades motrices...

Ent: y para retirarlo del hecho de los videojuegos no? ese ámbito que los videojuegos que puede haber videojuegos multijugador y tal pero no creo que (.) bueno desde mi punto de vista el (.) el videojuego tenga tantas capacidades didácticas como puede tener el juego motriz...

Carlos: nooo está claro (RISAS)

Carlos: está claro es pseudojuegos los llaman a los videojuegos el hecho de no no implican ni motrizmente ni la variabilidad de sentidos que tienen los (.) un simple juego de pilla los cambios (0.5) son eso que eso en el sentido de la vista en (.) en tengan recompensas los videojuegos y bueno (0.5) eeh está claro que (0.5) atendiendo al ámbito que existe en las ciudades yyy aaaa la no (1.0) a la no (2.0) como te diría yo a la falta de tiempo de los padres para a la hora de eeh preocuparse por el (.) la ocupación del tiempo libre y a través del ocio de una manera activa pues surgen esas alternativas que se limitan a que el niño este toda una tarde entera jugando sentado en el mismo sillón

Ent: Sí la verdad que eso aa raíz de la explosión de las consolas y las videoconsolas eso le está matando a (.) a la juventud de ahora al alumnado de educación primaria en el que nos centramos...

Carlos: Mmmhh (onomatopeya afirmativa)

Ent: Eeeh (0.5) crees que (.) bueno qué juegos crees que son los más propensos para desarrollar la afectividad y la preocupación por los iguales que podáis tener dentro del centro (.) cual de los juegos tradicionales son los más propensos a ello

Carlos: yo creo que cualquiera que sea de colaboración-oposición (.) con cambio de rol así generas empatía por el que pierde eeh (.) también cuando ganas compartes la la victoria con tus compañeros eeeh no sé un simple brile o balón prisionero yo creo que ya inculcaría esto y es eso no solo la práctica sino que el educador este guiando este proceso no? el hecho de que siempre va a surgir un conflicto a tenor de las eeeh reglas o normas malentendidas por una parte o por otra pero el conflicto está ahí y tenemos que enseñarles eso a a resolverlo vale?

Ent: Y utilizáis algún recurso de mediación por si en algún momento surge algún conflicto

Carlos: El diálogo (.) el diálogo yyy (.) pues eso (.) que se pongan en el papel del otro en el cambio de rol de una persona a otra eeeh (.) eeh son (.) eeh conductas leves de de de eso de la no convivencia no? el hecho de que alguien diga o que siempre se dijo "ganamos ganamos" y la otra persona se sienta mal por eso y pierda y es eso siempre

se acentúa el hecho de que uno siempre va a ganar otro siempre va a perder y que tenemos que saber una cosa o la otra y no solo esta retahíla para que se les quede sino que los hechos prácticos suceden en cada uno de los recreos

Ent: sí sí porque eso eso es verdad (0.5) si hay un ganador tiene que haber un perdedor y y el ganador tiene que tener la la capacidad de ponerse en la situación del perdedor y el perdedor en la del ganador es decir (.) no no por perder vas a ser eeeh (.) mmmh como decirlo (.) martirizado o algo así por el ganador ni ni el ganador tiene que creerse que es superior al perdedor (.) en ese momento del juego de oposición hay un ganador y un perdedor pero al final fuera del juego tienen que ser todos iguales

Carlos: Es una situación que ellos tienen que ver que es instantánea lo de ganar y perder porque una vez que se finaliza el juego que ya se acabó y y (.) el hecho este de jugar en estas diferentes situaciones les prepara para una vida no solo adulta si no ya adolescentes para eeeh poder gestionar cualquier situación de pérdida ooo de (.) angustia o de querer una cosa y no poder tenerla cosas así (.) es para situaciones reales

Ent: crees que se desarrollan (.) o se desarrollan de la misma manera los valores ligados a los juegos tradicionales en todos los cursos de educación primaria

Carlos: En este centro sí cada uno a su nivel a su nivel de habilidades motrices eeeh sí el hecho de que cada vez se les va (.) se les va (0.5) como si fuera (0.5) estimulando (0.5) en el hecho de las diferentes habilidades sobre todo las sociomotrices vale?...

Ent: Mmmhh (onomatopeya afirmativa)

Carlos: el hecho de la colaboración la oposición los roles porque aunque tú quieras hacer un determinado juego eeeh con primero segundo nivel que son niños de siete ocho años eeeh a lo mejor no están preparados eeeh (.) ni sensiomotrizmente ni sociomotrizmente entonces tienes que adaptarlo de esa manera eeeh (1.0) a través de de (0.5) requiriéndoles esas capacidades que hablábamos antes...

Ent: ...Sí...

Carlos: Pues se va consiguiendo eso (.) no sé si te he respondido a la pregunta

Ent: Sí sí yo pero si (.) por ejemplo un (.) el alumnado de primero puede puede desarrollar de la misma manera (.) un valor por ejemplo el compañerismo igual que uno de sexto de primaria través de los juegos que tenéis en el proyecto

Carlos: Yo creo que el trabajo de valores está en todos los cursos vale? y los valores como te dije antes no se construyen solo diciendo lo que tienen que hacer si no que a través de experiencias propias no? entonces cuantas más experiencias motrices eeh (.) en juegos tengan los alumnos pues mayor va a ser este trabajo de valores eeeh luego tenemos que tener en cuenta el proceso evolutivo de los alumnos y que en ciertas etapas pues (0.5) como si priorizaran características como el egoísmo (.) la falta de atención entonces tú a eso te tienes que adaptar...

Ent: Claro entiendo que la diferencia que puede haber eeeh de desarrollo psicomotor o simplemente de desarrollo corporal y tal del alumnado de primero es muchísimo menor que el que puede tener un niño de sexto de primaria pero pero sí iban por ahí los tiros iban por ahí los tiros vale (.) Crees que se pueden desarrollar valores sociales como el compañerismo el respeto valores ligados a un (.) valores democráticos por así decirlo (.) valores sociales a través de juegos tradicionales individuales por ejemplo la peonza o o el aro o algo así

Carlos: Mmmmm (1.0) pueees valores democráticos a través (.) eh por el hecho de la práctica (1.0) mmmm se podía valorar el hecho de la construcción del material cooperativamente eso con materiales de reciclaje eeh luego con la práctica yo creo que sí porque ellos aunque sea individual ellos siempre se van a comparar con lo que hacen los demás vale? entonces los diferentes trucos que pueda hacer tu compañero con la peonza eeh siempre lo vas a querer superar igualar vale? y siempre va a (.) te vas a tener de referencia a ti mismo no? el hecho de también eeh mejorar tus habilidades propias que tú eres al que tiene que atender vale? el hecho de que el esfuerzo a través de la repetición de los diferentes trucos es el que te va a llevar al éxito vale? Que a través del error se aprende yo creo que sí el hecho de (.) hablas de valores democráticos (.) entiendo eso a la igualdad no?...

Ent: ...Sí...

Carlos: A la diferencia al respeto a las diferencias eeh yo creo que sí pero eso cada uno va a tener un nivel en los diferentes juegos y no por ello eeh se va a dejar de divertir haciendo un truco de mayor o menor dificultad

Ent: yo por ejemplo el otro día en la visita cuando estaban jugando al aro el alumnado de a capela con el alumnado del otro centro vi como sí que había diferencias tanto en la habilidad de jugar por ejemplo con el aro en este caso pero como vuestro alumnado sí que estaba centrado en enseñarles además tenían el rol de monitor y era su su trabajo por así decirlo pero sí que me gustó entonces esa la saqué de ahí y me pareció muy interesante yyy qué alumnado tiene más dificultad para jugar el alumnado urbano o el alumnado de zonas más rurales

Carlos: Yo creo que no depende tanto del (.) de donde viva sino los estímulos a los que fueron eeh presentados no? puede ser rural y estar (1.0) eeh estar trabajados ooo que tuvieran experiencias solo en determinados eeh deportes ooo una cosa muy limitada y todo lo contrario en un ámbito urbano depende de las instalaciones y la equipación y la voluntad del profesorado más que del (.) del ambiente o la situación geográfica del centro Ent: Yyyy respecto a la situación geográfica de su de su visita es decir urbano rural crees que pueda haber diferencias en la actitud que muestran hacia (.) hacia el proyecto y los juegos

Carlos: Hacia los juegos y el proyecto repite por favor

Ent: Que si crees que el alumnado por ejemplo urbano o rural (SOLAP)

Carlos: Sí

Ent: Tiene actitud diferente hacia los juegos y el aprendizaje de los juegos y el desarrollo de los juegos y del proyecto

Carlos: Es que claro yo eso solo lo puedo comparar con las visitas

Ent: Claro claro (RISAS) es eso es eso es si las visitas de ámbito urbano muestran mejor actitud o peor que las visitas de ámbito algo más rural

Carlos: Bueno (.) el hecho mmm (1.0) la actitud (.) yo creo que es eso si les presentas eeh actividades tanto como si ya jugaron en el colegio como si es una novedad siempre es buena la actitud también eeh la situación entre iguales que tienen vale que los monitores son los propios alumnos también les sorprende algo y es una situación más cercana con lo que se mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje eeh luego (.) eeh (.) estas comparando por ejemplo una visita que venga de un centro rural y otro que venga (SOLAP)

Ent: Sí

Carlos: de un centro urbano...

Ent: ...Sí

Carlos: eeeeh (1.0) yo creo que no depende tanto de la situación geográfica sino del desarrollo psicomotriz que generó el conjunto del profesorado en esos alumnos y también eso es situaciones (ininteligible) la actividad motriz que hace el alumno en su tiempo libre

Ent: Vale es necesaria algún tipo de destreza o habilidad especial para desarrollar algún tipo de juego es decir a través de (.) tienes que tener algún aprendizaje específico para hacer algún juego de los que teneis

Carlos: no solo es el conjunto de juegos lo único que hace es utilizar las diferentes habilidades motrices vale? Tanto eso salto equilibrio lanzamiento todas las habilidades y cada uno pues se utilizan diferentes reglas móviles pero es el conjunto de habilidades motrices no es (.) al ser juegos tradicionales que en su día fueron populares están al alcance de la mayoría de alumnado luego otra cosa sería si tuvieras que adaptarlo a algún alumno con necesidades especiales que hay que sí que deberías variar bastante el (.) las normas yyy (.) va todo lo que todo lo que rodea al juego

Ent: Y habéis tenido algún caso de adaptación de esos juegos a alumnado con algún tipo de diversidad funcional tanto motriz como intelectual o o algo así...

Carlos: ...eeeh (SOLAP)

Ent: Desde que tú estás...

Carlos: Aaaah desde en las visitas?

Ent: Sí

Carlos: En las visitas pues alguno alguno más bien eeeh intelectual eeh iba con (.) un tutor este alumno y le ayudaba a la hora de realizar las diferentes tareas (.) algunas tareas que yo recuerde (.) déjame pensar (.) por ejemplo el aro (0.5) a la hora de esa eeeh habilidad óculo-manual y de praxia fina le costaba bastante pero luego eso en situaciones de a zorregada o mariola siempre se adaptaba el hecho de si tiene dificultad (ininteligible) a la hora de la carrera o del salto pues se adapta a la hora de que salte a pies juntos o si los otros se desplazan a una mayor velocidad que los otros lo hagan a la pata coja y ellos desplazándose normalmente (.) siempre hay estrategias

Ent: Y cual es la impresión que suelen tener del proyecto

Carlos: Quiénes

Ent: Tanto alumnado como profesorado

Carlos: Buena buena por el hecho es eso (.) ven a alumnado por una parte (0.5) de la misma edad que se divierte con juegos simples (.) que hablan en gallego normalmente eso (.) hay mucha diferencia de cuando viene un alumnado de centros urbanos vale? que les impresiona que por motupropio por eeeh con naturalidad un alumno les hable en gallego también es eso (.) el profesorado también que viene con las visitas está motivado está eeeh le gusta esta iniciativa ese es el hecho por el cual vienen hasta aquí no no estamos en el (RISAS) en el centro

Ent: Ya

Carlos: Esto requiere un desplazamiento y una visita extraescolar específica para este centro por ejemplo los de Coruña que a lo mejor son 50 45 minutos de...

Ent: ...de autobús...

Carlos: ...de autobús sí

Ent: Sí yo yo por la visita que vi el otro día la verdad que el alumnado venía muy motivado ya habían venido anteriormente me lo comentó su su profesor su tutor pero eeeh el profesor había venido más veces porque tenía alguna relación con Xabi de trabajo de algún grupo de tal a mí es lo que me contó (SOLAP)

Carlos: Sí sí sí

Ent: Yo creo que es verdad que que el profesorado viene también predispuesto porque bueno sabe a lo que viene y es algo que es que es como decirlo (.) algo diferente que te puedas encontrar a lo largo de de las visitas que puedes realizar en el curso

Carlos: Es que creo que es el único centro de la red Brinquedia que organiza las visitas otros sí que promocionan los juegos tradicionales eeeh (0.5) a través de los encuentros de Brinquedia no se si te comentó o te va a comentar Xabi...

Ent: Supongo que (SOLAP)

Carlos: Que son el 12 de mayo

Ent: Y cual es la relación que se crea entre el alumnado de a capela con el alumnado de las visitas

Carlos: Pueees (SOLAP)

Ent: Desde tu punto de vista

Carlos: Desde mi punto de vista es enriquecedor no? el hecho de que vean a otros niños eeeh siempre tienen cosas en común les preguntan eso (.) lo típico de qué equipo eres (RISAS) pero siempre es eso siempre hay un ritual a la hora de las presentaciones (.) se presenta el monitor les pregunta el nombre a los otros a los visitantes (0.5) eeh es una relación cordial eeeh al acabar la visita muchos alumnos de aquí sienten eso que (0.5) nostalgia vamos a decir (.) les da mucha pena el hecho de que se vayan no? Se se despiden de ellos ahí hacen una despedida ahí grupal no? yyyy muy enriquecedor podría ser más enriquecedor si los otros centros organizaran otra otras iniciativas iguales o parecidas o diferentes para que nosotros pudiéramos tener acceso a ellas porque sino es una (.) un camino de una dirección solo no? de nosotros frente a los visitantes yo creo también que les gustaría a los niños...

Ent: ...Síiii no estaría nada mal el hecho de que si hubiera un centro de Coruña a ver el proyecto de juegos tradicionales (.) es realizar un proyecto simple como si lo centras en el aprendizaje...

Carlos: ...o juegos alternativos o juegos del mundo o otra cosa...

Ent: ... o mismamente una iniciación deportiva al voleibol pero yo creo que ya el hecho de una jornada de (.) relación entre alumnado de varios centros puede (.) es enriquecedora para todos los los miembros de ese alumnado y para el profesorado también porque pueden trabajar conjuntamente o algo así vale yyy (1.0) crees que bueno hay juegos del proyecto que tanto chicos como chicas no practique o hayas visto que lo practiquen en minoría

Carlos: No todos todos está claro que cada uno tiene sus preferencias (.) cada niño y cada niña pero todos practican todo eeh de lo que si me tengo dado cuenta es que en las visitas algunos alumnos que vienen (.) eso siempre relacionan por ejemplo la cuerda con las niñas yyy esas cosas o sea no (.) por el resto de juegos no (.) no hay diferencia es una situación eso de cooperación y coeducación

Ent: Y en el centro no hay ningún tipo de o si lo hay (.) algún tipo de proyecto que sea en este ámbito es decir que fomente (.) el desarrollo de los juegos entre ambos sexos

Carlos: Es que siempre la situación es esa siempre son grupos mixtos pero a qué te refieres si hay una actividad o si hay una...

Ent: ...Sí o si en la práctica habitual hay una segregación

Carlos: una segregación...

Ent: ...Es decir que se vea que juegan chicos por un lado y chicas por otro (SOLAP)

Carlos: No no no (0.5) no eso en los juegos no (.) son situaciones que yo veo por ejemplo a la hora de hacer los grupos en clase de educación física sobre todo en sexto en quinto que se ponen las niñas en un lado y los niños en otro pero luego (.) eeeh hago yo los grupos mixtos pero en en las situaciones de juego eeeh son siempre mixtas (.) quinto y sexto juegan al colpbol o al fútbol niños y niñas juntas eeeh (0.5) no hay diferenciación luego es eso siempre va a haber casos de tanto niños como niñas que (.) por x razón no quieran jugar a una cosa y que estén sentados hablando

Ent: Sí esta pregunta era por tocar el tema de la diferenciación de sexos y tal pero el alumnado que tenéis que es más bien poco (SOLAP)

Carlos: Sí (RISAS)

Ent: Es difícil que jueguen unos por un lado y otros por otro

Carlos: Claro (RISAS) Sino acaban jugando solos

Ent: Sí (RISAS) Es bien complicado pero era por tocar ese tema pero nada ya hemos acabado la verdad (SOLAP)

Carlos: Bueno

Ent: Eeeeh muchas gracias yyy...

Carlos: A ti...

Ent: ... Y nada (.) un placer

Carlos: Vale

### **Entrevista Xabi**

Ent: hola buenos días esta es la entrevista con el profesor Xabier el promotor del proyecto Brinquedos (.) ha firmado el consentimiento informado (.) está todo bien bueno como lo has podido leer si hay alguna pregunta en las que (.) te sientas incómodo y no quieras contestar estas en todo tu derecho y si crees que alguna pues que (.) no te ha gustado también estas en derecho de de negarte a contestar y bueno la primera pregunta es cómo cómo empezó todo esto de Brinquedos

X: Bueno pois aquí na escola da Capela o que o que comentaba antes contigo (.) pois había (Interrupción TOS) o xogo tradicional estaba introducido pues en determinadas festividades en determinados actos que se realizaban ao longo do curso (0.5) podía ser pois unha festividade coma as letras galegas ou a olimpiada que se facía do xogo tradicional unha vez o ano (0.5) pouco a pouco pois eeh fomos introduciendo diferentes actividades máis ao longo do ano sin ser marcadas festivas senon dicir pois vamos a dedicar o día internacional do xogo pois vamos a dedicalo aos xogos tradicionais (.) eeh (.) tíñamos nesta escola pois unha colección digamos deeee (.) de pezas etnográficas que estaban nos corredores do colexio esa colección que era propiedade dos nenos e das familias pois foi aumentando e chegou un momento en que decidimos que

decidimos pois que tiña que saír de aquí para que podera ser visitada e que tivera uns guías para non estar dentro do horario escolar no que viñan visitas eehh aquí había clases entón se viñan 40 persoas polos pasillos iba (Interrupción TOS) entón sabíamos que iso tiña un un unha data que iba a ser sobre no 2006 que iba a marchar de aquí y entón decidimos xa que o xogo tradicional tiña presenza nesta escola decidimos estruturalo planificalo darlle un un (.) un enfoque global de proxecto de escola (.) digamos que utilizar o xogo tradicional como recurso un recurso educativo para ensinar en valores (.) entón decidimos crear un proxecto que se chama Brinquedos (.) ese proxecto no 2003 foi cando estaba deseñado e someteuse á á aceptación do do claustro de profesores dun proxecto de centro dun proxecto de escola (0.5) e tiña ou ía a ter naquel momento claro no 2003 dúas compoñentes unha era (.) un centro de interpretación de xogos tradicionais que digamos é un parque en exteriores con campos marcados de xogos que ten 25 xogos (.) a posibilidade de practicar 25 xogos (.) e dentro da escola no sitio no que estaba esa colección etnográfica nas paredes e nos corredores pois decidimos crear unha colección de xogos e xoguets pero non unha colección de xogos e xoguets como un almacén (.) digamos unha colección de xogos e xoguets que tiñamos que dinamizar e vincular ca escola que nos deran pé a face actividades relacionadas con eses xogos e xoguets (.) empezando por esta parte dentro da escola que se chama "Brinco" (0.5) pois (.) a nosa idea no principio era crear dúas dúas zonas na parte na planta inferior era xogos e xoguets tradicional e na parte superior a nosa idea era xogo e xoguete industrial...

Ent: Mmmhh (onomatopeya afirmativa)

X: qué sucede (.) que a parte inferior (.) a planta inferior pouco a pouco fómola adaptando e actualmente está non hai (.) case non hai sitio para colocar máis (SOLAP)

Ent: Sí ya ya (SOLAP)

X: Está está está completa e na parte superior nos atopamos con un problema queeee adquirir pezas tradicionais perdón industriais e (.) con determinado tempo era complicado (.) porque tiñan un custe non as había e unha escola pois non pode hacer (ininteligible)...

Ent: ... Mmmhh...

X: unha escola pública que aínda que teñas un (.) digamos un orzamento pequeniño para manter digamos o proxecto pois non daba pé a esto (.) entón aí o longo do tempo pois fomos variando (.) porque non dábamos conseguido esas pezas algunhas sí había pero nada moi pouco entón agora actualmente que estamos no 2018 (.) na parte superior a metade da planta está dirixida aos xoguets africanos (.) unha colección de 200 pezas africanas (Interrupción TOS) feitas por persoas africanas como está esto aquí? claro fomos nos (.) é un préstamos casi que definitivo non se pode dicir definitivo (.) dunha xente que está en Madrid que teñen unha axencia de viaxes que se chama Cultura Africana (.) a mín sempre me fascinou o continente africano viaxei sempre (.) bueno 10 ou 11 veces estiven no continente africano diferentes países porque (.) atópome moi directo moi próximo e coñecín un ano coñecín que fun a Camerún pois a este (.) a un dos donos que aparte de facer viaxes a África pois o que facían facían (.) festas africanas facían exposicións de artesanía facían (.) concertos vendían literatura e o longo dos anos da súa existencia foron se facendo pezas xoguets que foron conseguindo nas viaxes e se parte dos xoguets foron por España adiante formando

parte de demostracións de exposicións hai actos realmente interesante (0.5) eeeh este chico que se chama Javier Lago pois eeh (.) chegou un momento que decidiu (.) vai maior tamén e decidiu ficarse solo as viaxes e deixou todo o resto (.) e claro unha das partes de cultura africana era esta colección (.) y él estivera aquí (.) claro o longo de dos anos aínda que el está en Madrid el é galego (.) aínda que está en Madrid pois fomos tendo contacto así pois eu se viaxaba a África pedíalle o billete de avión e esas cousas e víamos de vez en cando ten a familia aquí no condado na zona de Salvaterra do Miño (.) algunha vez viña eee unha vez que decidiu esto pois dixo mellor sitio pra estar a colección é na Capela...

Ent: ...Mmmhh...

X: Porque sabía deste proxecto entón está aí non? (0.5) fixemos unha serie de (0.5) de actividades o que che dicía antes para dinamizar e vincular ca escola como é por exemplo (.) un ano estudiamos toda a cultura caboverdiana patrimonial lúdica e etnográfica...

Ent: ...Guau...

X: durante todo o ano con tódolos cursos dende infantil a sexto de primaria con diferentes niveis de dificultade ou de cambiar (Interrupción Llamada telefónica) e a final de curso fixemos unha convivencia coa comunidade caboverdiana de Burela entón viñeron aquí 50 (.) negros e negras como digo eu avós avoas papás netos eeh os nosos nenos explicábanlle os nosos xogos e xogaban e eles explicaban os seus xogos sobre todo os máis adultos porque os que naceron aquí en Burela pois xa tiñan máis ou menos o que estes ou non sabían (0.5) e pasamos así unha mañá logo fixemos intercambio musical (.) os nosos ensinábanlle pois ee nosos bailes típicos e eles ensinaban a batuka (.)...

Ent: ...Sí...

X: ... Pois eso e o final fixemos un xantar (:) común con pratos galegos e pratos caboverdianos (.) bueno unha actividade pra dar pé a (.) a que Bah a que ese...

Ent: Para un desenvolvemento intercultural y tal (SOLAP)

X: Exactamente (.) por exemplo algo que sacamos (.) moi positivo tamén é que na colección de xoguetes africanos nun había ningún xoguete de Cabo Verde...

Ent: ...Sí...

X: Entón fixeron unha boneca caboverdiana tradicional estando aquí...

Ent: ...Sí (.) justo en una jornada...

X: ... Nos xa faláramos todo eso claro había que traballalo todo antes

Ent: Vale (Interrupción TOS)

X: Pois unha actividade (.) outra (.) un ano pasando una serie de fotografías feitas en Etiopía de nenos xogando polas rúas (0.5) eeh (.) fixemos un CD cas fotografías pasámollas as familias pasámosllas aos profesores dividimos o traballo e o que fixemos foi estudar eses xogos e reproducilos aquí sen (.) digamos sen gastar (.) entón materiais para xogar que se fixeron nas casas (.) materiais que se fixeron coas titoras e cos titores eeh algún que ao mellor necesitaba material máis físico que o facían conmigo que estaba en educación física

Ent: Sí (.) que era como un proxecto totalmente transversal

X: Correcto correcto (.) entón deses materias que creamos parte están agora nos recreos a disposición tamén dos nosos nenos...



Ent: ... Sí es que a mí eeeh cuando vine el año pasado la (.) la zona de juego desde (0.5) de África me impactó muchísimo porque son juguetes que que que tenemos aquí lo que pasa es que aquí están hechos con plástico y que lo puedes comprar en cualquier (.) eeh tienda de juguetes supermercado dónde quieras (.) a mí uno de los impacta es un camión que está hecho con (.) con latas (Interrupción TOS) que es el mismo camión que tenía yo cuando era pequeño (.) lo que pasa es que el mío era de plástico (.) y el de ellos idéntico y todo hecho perfectamente con material reciclado y me llama muchísimo la atención

X: Algo (.) algo que ten de valor esos xoguetes tamén é precisamente eso reutilizar materiais (.) falaba nas visitas cando viña sobre todo os adultos (.) qué fas cunha lata cando acabas? tiras qué fas cando acabas un bote de zumo de laranxa? tiras pois mira estas xentes estes botes mira eso que estás vendo na carrocería do camión é un bote de dunlop (.) pelotas de tenis que alguén foi alá coas e en vez de tiralo pois o cortaban e o poñían os botes dos sprays de dos insectos pois casi tódalas rodas dos xoguetes africanos que teñen rodas son coa parte que está debaixo do pulsador...

Ent: ...Sí...

X: ...Case todas...

Ent: ... Y que (.) y que de esa manera (.) yo creo que desarrollan también una (0.5) una técnica por así decirlo de de construir cosas y tal...

X: ...Correcto...

Ent: ...Desarrollan (.) la motricidad fina y todo eso...

X: ...Sí...

Ent: ... Que aquí es más complicado de realizar porque al final (.) con los juguetes que ya te vienen comprados eso ya no lo puedes hacer

X: E fomentan a súa creatividade porque aquí tamén decimos que non saben pois eeeh (.) hai por exemplo un xoguete africano que está arriba que é unha copa unha copa (.) típica que se entrega a un equipo que gaña (0.5) bueno tódolos xoguetes teñen a súa historia pois ese xoguete eu estaba presente cando (0.5) un neno había de fútbol non me acordo que mundial era onde era y entregábanlle (.) a copa ao equipo gañador e o neno díxolle ao seu pai se el non podía ter unha copa así (.) e a facemos (.) tiña a súa copa e dixeron non podemos facer outra copa coma esta (.) fixemos outra copa e é a que está arriba entón é reproducir algo cos materiais que teñen porque aparte respetan o medio o sea (.) están hai xoguetes que están feitos en barro arriba por qué? porque Níxer ao mellor (.) nesa zona donde está ese xoguete non teñen outro material (.) e fanos con barro e sin embargo hai outros ao mellor que teñen pois o que che dicía antes pelotas (.) o caixas de dunlop eso ten que ser alguén que estivo nunha cidade porque ninguén vai ningún turista vai xogar o non pode xogar ao tenis pos nunha zona do Sagel ao mellor (.) non hai nin canchas de tenis nin nada entón utilizan coñecen o seu medio respetan o seu medio y eso é algo que tamén é un valor súperimportante y aparte a creatividade (.) por si fallas (.) hai un contacto interxeracional tamén co seu avó co seu pai ca súa nai (.) para facer algo é algo básico (.) bueno igual que está eso que che comentaba de Etiopía a outra metade a ver como vamos poder completala non? (.) entón temos un cuarto máis ou menos que está feito con xoguetes (.) eeeh (.) realizados construídos con materiais do medio noso (.) do medio natural eses xoguetes están todos feitos por unha persoa (.) que vive en Lourenzá que é Manolo e xunto con

Pepe pois son moi coñecidos a nivel de todo o noso territorio galego (.) teñen publicacións (.) o que se chaman os xoguetes esquecidos feitos todos con material do medio natural (.) aí está toda a colección perfecta (.) hai unha das ideas futuras do proxecto miña por exemplo era que os nosos nenos nun momento determinado que podría ser este curso (.) eeeh ao lado das vitrinas que están feitas eses xoguetes constrúen (.) nas clases os papás cos avós cas avoas eses xoguetes e logo os utilicen e fagamos unha festa pódese ser se ímos a un río a soltar barquiños que fagamos con cáscara de piñeiro pois facemos unha competición alí (.) esa é a idea dunha colección de xogos e xoguetes non un almacén para ver...

Ent: ... Ya...

X: A parte de eso hai unha parte de xoguete industrial pequeniño (.) e hai outra zona de xogos e xoguetes do mundo (.) digamos (.) a mín que me gusta moito viaxar pois varios deles pois os pasei de diferentes países que están aí (0.5) co cal tamén amplías as miras dos nenos que as veces a nos dinos pois cando os levamos a algún sitio (.) que lles fagan algo como nos que (.) cando nos conviden non hai entón as veces eles tamén dicen "ay o aro tamén o hai en África" claro e que pensamos que solo xogábamos nos como non vemos en ningún sitio aros (SOLAP)

Ent: Claro

X: entón claro é abrir mentes (.) pois mira isto non é unha baralla normal pois unhas cartas chinesas ah pero xogan as cartas en China? Pois mira estes son os pelouros os pelouros na China son desta maneira pero na China tamén hai pelouros pois pois claro

Ent: Sí igual no es el mismo juego pero es el mismo material

X: E eles xa abrírlles a mente é dicir sempre se xogou é unha actividade natural patrimonial que hai que defender e sempre se xogou entón igual que nos facemos aquí a idea sería que máis o fixeran e que o xogo fora algo (.) pois que se vira normalmente nas rúas bueno así un pouco por comentar (.) logo hai unha zona pequeniña de xoguete industrial en (.) un armario que está todo con bonecas con barbies porque unha das (RISAS) unha das (0.5) das propostas que facíamos agora cando falemos do centro de interpretación nas visitas que viñan e que veñen semanalmente (.) era que trouxeran un xogo ou xoguete (.) que non tivera valor aínda que estivera estropeado pero industrial podía ser do avó do pai (.) e o que nos traían eran barbies e bonecas hasta que dixemos no (.) xa está entón fixemos unha selección metémolas alí (.) porque claro se alguén tiña un scalextric ou ou o tirou porque estaba estropeado ou ten un valor e non o solta...

Ent: ...Claro...

X: Se alguén tiña un mecano o mellor xogos de construción (SOLAP)

Ent: Los conozco

X: Pois o mellor (.) non o solta entón era difícil entón como nos non o podíamos facernos co xogo industrial a ver se por aí nos vai vindo algo veu algunha cousiña (.) pero...

Ent: ...Pero poco...

X: ...Básicamente non entón despois o que dixemos pois era haber se nos podían traer un xogo ou un xoguete feito por eles e aí conseguimos algún (.) que está na planta baixa (.) falando do de do de fóra (.) o centro de interpretación básicamente o que (.) o que ten por (.) por obxectivo e queeee o xogo teña presenza (.) real diaria non

obligatoria convivindo con outras actividades deportivas (05) ou libres lúdicas que teña presenza diaria na escola en tanto nos tempos de lecer (.) hai un un cadro de horario no que o xogo tódolos días se pode practicar si se quere e se non se quere non se practica nunca pero se se quere sí cousa que o mellor outras actividades pois non se poden practicar tódolos días como pode ser algunha actividade deportiva que pode ser discutible pois que un baloncestista diga por qué non poden xogar tódolos días o baloncesto e o mellor a nosa idea e que o baloncesto teña moitas posibilidades de xogar e o mellor a porca o o aro non teñen tantas posibilidades de xogar noutros sitios Ent: Claro yy (.) el centro de interpretación es lo que (.) el pabellón y (Interrupción TOS) la zona de fuera del patio verdad?

X: Sí o centro de interpretación é fóra e o que esta marcado nos exteriores qué sucede que cando chove (.) pois o que se fan pois si si quieren practicar digamos(.) pois o aro o os zancos pois na zona do pabellón divídese en tres tercios (.) nunha zona está infantil noutra zona está o primeiro ciclo (.) en catro tercios segundo ciclo terceiro ciclo (0.5) y entón (.) bueno primero segundo terceiro cuarto (SOLAP)

Ent: Sí sí

X: Quinto sexto no? (.) entón nesa zona que aparte lles pode corresponder algún xogo deportivo pois se alguén practicar algún deses xogos tradicionais ten que ir (.) convivir nesa apartado que ten

Ent: Y tiene todo (.) el apoyo y todo y tiene que ser respetado por todo el resto de compañeros

X: Exactamente exactamente entón o que fan e reducen pois mira estamos xogando a fútbol eehh collemos o campo reducímosllo un pouquiño e por detrás do campo está outra persoa bailando o peón saltando á comba ou andando nos zancos

Ent: Sí eso de eso me comentó Carlos que que tienen un horario (.) eehh marcado para para jugar a juegos tradicionales que lo que dijiste tú antes que es respetable y y que tiene la libertad de hacerlo no tiene la obligación de jugar el martes (.) aaal peón pero sí que (.) si quieren tienen la opción

Ent: Correcto correcto non hai nada obligatorio aquí a idea é convivir que non se vexa ningún enfrentamento se non que os nenos de aquí da Capela son futbolistas (.) e xogan todos e controlan e andan con camisetas dos equipos o sea que non é un neno que ande sempre cun peón namán hai épocas do ano que andan co peón pois cando é cerca do día do peón (.) dous ou tres meses pero xogan ao fútbol e xogan ao baloncesto (.) perfectamente o sea e se hai hockey tamén o sea que a idea e que convivan pero que teñan presenza

Ent: Mmmhh

X: Esa esa é a idea (.) entón o obxectivo é eso que aparte de que teñan presenza que se coñezan os xogos que se coñeza o patrimonio que se siga (.) respetando que se siga (.) conservando (0.5) eeh a partir de aí o que fixemos foi unha serie de actividades de propostas para abrir para dar a coñecer (.) este este proxecto e unha dekas é as visitas que hai (.) que hai semanais (1.0) empezamos no 2006 (.) bueno a creación dooo (.) tamén é interesalo sabelo a creación do centro de interpretación (.) a metade do claustro implicouse no diseño (.) do do centro de interpretación (.) pensar qué xogos (0.5) onde se marcan (.) marcalos (.) o sea pintalos entón quedábamnos a metade do

clautro durante o curso 2005/2006 todas as tardes dos xoves despois de traballar (.) aa (SOLAP)

Ent: A realizar el centro (SOLAP)

X: A facer a facer eso (.) durante todo o curso

Ent: Sí

X: Tamén é importante saber que para eso tivemos e foi a única axuda que tivo o centro de interpretación o centro de interpretación o proxecto Brinquedos en todo en toda a súa historia 600 euros (0.5) e foron para os paneis informativos que están colgados por diferentes partes non chegou para pagar os paneis informativos (0.5) o traballo facíano os profes pero tamén nais e pais que tamén viñan e membros do do concello tamén (.) as cuadrillas que teñe o concello (0.5) creouse no 2005/2006 (0.5) e despois no 2006/2007 decidimos que solo o disfrutaran os nosos nenos e nenas e a partir do 2007 hasta a actualidade abrímolos pra ter visitas visitas semanais entón cada semana ven unha visita (.) e o que cunha serie de variantes primeiro puxemos un día (.) son en tres días dependendo dos cursos pode ser un mércores xoves ou vernos bueno eso pode variar depende de como estea planificado o curso (.) pero hai unha visita semanal (.) e quen dirixe a visita quen monitoriza quen ten que ser responsable quen ten (.) competencia lingüística para transmitir o que é o noso patrimonio lúdico e o que eles saben son os nenos (.) e as nenas (0.5) entón normalmente procúrase pois imaxina se veñen nenos de seis sete anos que os monitores sexan de seis sete anos

Ent: Claro

X: Non sempre cadra así porque claro cando se solicitan as visitas a principio de curso que se lle manda (.) un correo convidando os centros escolares e se aceptan pois reservan hai veces queeee (.) pois que cursos que reservan máis (.) niveis de quinto e sexto entón hai hai que intentar repartilos no ano para que (.)

Ent: Claro para que todos participen

X: Claro o que non sucede é que se baixas esta semana baixan os de primeiro a semana que ven volvan baixar os de primeiro non non volven baixar hasta que pasan todos

Ent: Vale

X: Eso é eso é o que facemos no? outro tema é non hai que ser un fenómeno para ser monitor (.) digamos (.) os dez ou doce son iguais (.) si agora hai seis monitores a seguinte visita (.) van ser os outros seis sexan os mesmos xogos ou outros van a ser os outros seis todo o mundo é igual (.) gordos delgados (.) que veñan ben que non vexan ben que sexan máquinas que que sexan descordinados hai que ver as posibilidades de cada un (.) e despois que ese neno ou esa nena trasmita eso aos demais (.) eso facémolo pois unha unha vez unha vez a semana despois (0.5) no principio (.) eso seguramente non o sabes no principio a ver se queda algo (0.5) cos colexios e centros que reservaban mandábamolles (0.5) dixitalizado a publicación bueno a publicación tivemos unha axuda de normalización lingüística para a publicación eso sí que foi verdade (.) a publicación o libriño cos vintecinco xogos...

Ent: ...Sí (.) Sí este

X: Vale pois mandábamolles ese libriño (.) dixitalizado aos centros que reservaban se reserban é porque queren vir non? (.) para que traballaran algo ao longo do curso antes de vir algo os xogos que non viñeran aquí e que dixeran non sabemos a que vamos (.) eeeh (1.0) aínda que o diga aquí (.) moitas veces non se traballaba...

Ent: ...Seguro sí eso seguro...

X: Eso hai que sabelo tamén...

Ent: ...Sí sí sí

X: Da igual a actividade salía igual pero moitas veces non o traballaban e o obxectivo noso non era ese era que...

Ent: ...Claro que hubiera una implicación en toda la comunidad educativa que esto no se quedara...

X: Correcto

Ent. Simplemente aquí en el centro (SOLAP)

X: En la visita (.) eso

Ent: Y en las dos horas que podían compartir que que todo fuera...

X: ...Mandamos tamén unha unidade didáctica dixitalizada (.) queeee (0.5) no que había actividades de lingua (0.5)

Ent: La he visto

X: Víchela? bueno para que se traballara antes (0.5) durante a visita (.) durante a visita cómo si algunha actividade non a souberon solucionar que preguntaran aos nenos e ás nenas que estaban monitorizando e depois da visita (.) a de despois da visita era a última folla por un lado tiña (.) unha valoración unha ficha valorando a actividade pois (.) individual por parte de cada neno e cada nena (.) e profesores se querían tamén e a contraportada a última unha das máis esperadas por nos que era unha ficha dun xogo (.) que tiñan que (0.5) pedir na casa xogos que practicasen o que coñecían os seus avós os seus pais (.) pero que non fora ningún dos que vivenciaran aquí o nosa idea era aparte de poñer en contacto as as familias (ininteligible) (.) que nos viñera unha retroalimentación para nos seguir aumentando ou para ver variantes dun xogo que nos tiñamos...

Ent: ...Sí...

X: eeeh tamén teño que dicir que recibimos a xente que traballaba as visitas (.) o principio dábamoslle despois cando viñan unha unidade didáctica para cada alumno para que fixera eso solo pedíamos que nos devolveran fotocopiado digamos a última folla (.) normalmente podo dicir que non chegaría ao 8% das visitas que temos eso (.) entón decidimos (0.5) porque claro eso ten un custo esas unidades didácticas (SOLAP)

Ent: Claro claro

X: Dícidimos ao final entregar eso a quen realmente víamos que que a traballaban porque hai centros que dun ano pra outro volvían (.) ou con outros cursos (.) hai centros que o meteron en esta visita é dicir todos os terceiros van a ir a Capela sempre en terceiro entón sempre eran nenos novos entón claro (.) pero había outros centros que viñan por exemplo (.) o que estivo a semana pasada...

Ent: ...Fernández LaTorre...

X: Fernández LaTorre ven en segundo e sexto

Ent: Sí lo estuve hablando con con el director con con Pablo (SOLAP)

X: Con Pablo entón é en segundo e en sexto (.) entón claro cando veñen en segundo fan os xogos se repiten os nenos (.) non fan os xogos non repiten xogos (.) o sea se fan seis xogos a primeira visita ou sete cando veñen a segunda faran seis ou sete pero outros como hai vintecinco (.) da da...

Ent: Siiii sí hay posibilidad

X: Y ao final cando se acabaron as unidades didácticas que era do que estábamos falando pois non fixemos máis porque víamos que non tiñamos ningún tipo deee (.) nin se traballaba (.) porque era unha forma de implicar non o profesor de educación física unha actividade de lingua de galego de xogos que aos nenos lles gusta (.) era pra enganchar ao profesor que impartía lingua galega (.) unha actividade de coñecemento do medio relacionada cos xogos (.) pois era unha actividade de ciencias naturais para (.) é algo curricular vehicular pero se non se facía...

Ent: ...Si no es es que no no (.) es intentar (.) eeh demostrar que lo que se trabaja aquí no solo se pueda trabajar aquí si no que hay posibilidad de hacerlo y que y que es lo que dices tú que el juego es algo vehicular que (.) que una todas las áreas del conocimiento porque en realidad lo que se busca y lo que se tendría que buscar es una educación integral de de todo y por ejemplo yo creo que el juego es un vehículo (.) espectacular para realizarlo porque está en en la naturaleza del ser humano el jugar el...

X: Todo como aparece nalgunha das dos paneis que están dentro eeh (0.5) algún que tamén pode significar eso que adaptar algunha das fases que hai por aí (.) o ser humano xoga desde que nace hasta que morre (0.5) o sea hai algunha imaxe que teño eu bueno tomada polo mundo adiante señoras xogando aos bolos (.) señoras de setenta setenta e cinco anos que xogan todos os días perdón todos os días todos os domingos depois da misa ao mellor (.) aos bolos nun pobo de Huesca (.) entón iso hai que comentarllo aos nenos tamén parece que mentras se é neno se pode xogar pero no no unha persoa (.) debe xogar sempre porque é innato (.) haberá xogos que xa te limitan pola idade ou pola polas características físicas que teñas pero hai xogos de todo tipo (.) podes xogar a xogos de mesa podes xogar a xogos (.) de observación podes xogar non teñen que ser todos físicos en sí...

Ent: ...Claro claro...

X: Entón é algo é algo (.) e en todas as culturas está

Ent: Sí yo yo eso lo he vivido por que (.) mi abuelo por ejemplo tenía (.) bueno mi abuelo y su vecino tenían como una carpintería ahí a medias yyy siempre me construían (.) me construyeron una peonza un un una carreta de estas de tal y por ejemplo mis abuelos (.) todos los domingos van a jugar a las cartas con familiares y y es sagrado es imposible que no lo hagan porque es unión es desarrollo es que es cultura para ellos

X: Sí sí e moito máis mira eu unha anécdota e que cos xogos hai (.) e xa que estás dicindo eu unha (.) eeh co xogo da ra (.) un xogo de puntuación de habilidade evidentemente de destreza para coordinar ollo mán bueno pero aparte é de puntuación claro entón (.) eeeh o xogo da ra tes que ir (.) facer cálculo mental estas facendo matemáticas (0.5) houbo unha nena nesta escola que (.) non daba arracando a sumar (.) pequeniña estou falando e coa ra xogando a ra arrancou a sumar (.) imaxínate eso é (.) parece alucinante pois...

Ent: ...Parece que que es de otro planeta...

X: ...Claro claro e que en vez de poñer 25 50 os puntos pois o mellor empezabas con numeración este 1 este 2 este 3 empezando con ese cálculo complicándolo despois añadiendo números máis altos pois arrancou a sumar e foi por xogar (.) mira se aporta aparte de disfrutar (.) porque aporta e estás disfrutando (.) eso (0.5) máis actividades

que facíamos (.) con relación o centro (1.0) unha vez á semana era o único que facíamos obligatorio (.) que pode ser discutible (.) unha vez á semana cando había clases pola tarde un (.) unha vez á semana podía ser cinco minutos dez minutos (.) nesas tres cuartos de hora que tiñan os nenos de tempo libre (0.5) había campeonatos de xogos tradicionais (0.5) era obrigatorio participar todos (.) non había opción (.) todos (.) e o xogo escollíanos eles (.) cada curso imaxínate pois vamos facer un campionato para cuarto (.) cuarto escollía que xogo quería (.) eles facían os equipos (.) nos que tiña que haber igual paritarios (.) nenos nenas...

Ent. ...Sí

X: Cada vez se había catro equipos se no primeiro campionato (.) había catro responsables no seguinte campionato eran outros catro os que escollían e era outro xogo (.) eso facíamolo unha vez á semana (.) dependendo do xogo (.) se eran unhas carrilanas pois dar unha competición por grupos de catro ou cinco (.) ao mellor era unha competición de cinco minutos se era de brilé depende do que fora se era de panda depende de como foran as partidas (.) pero nunca lles cubría os tres cuartos de hora era outra actividade e que se demandaba moitísimo de que houbera esa actividade sempre había (.) dous ou tres nenos que ao mellor non lles molaba algún xogo pois polo típico porque non eran competitivos e outros sí pero aí está a diferenza temos que intentar (.) era o único que lles dicíamos porque gracias aos xogos tamén aquí houbo unha serie de (.) de actividades complementarias das que nos vimos favorecidos aparte que era un traballo (.) nos participamos en proxectos europeos proxectos Comenius con escolas francesas alemanas e belgas (0.5) relacionado con xogos (SOLAP)

Ent; Increíble

X: Eeeh ben é certo que aí pois por exemplo eu me despracei a Alemaña pra xuntarme coas tres escolas eeeh comentamos o que tiñamos en cada en cada unha das nosas escolas para intentar tomar puntos non daban eses proxectos non daban para digamos para intercambiar aos nenos sí pra intercambiar correspondencia despois entre os nenos (.) collíamos unha lingua vehicular que era o francés aínda que aquí non (.) daquela claro como era toda a escola ao final pois facía eu unha tradución do francés porque senon (.) se fora en inglés as posibilidades pra os nenos son complicadas son complicadas digamos dende infantil (0.5) entón fixemos todo un ano (.) pero fixemos outro moi importante o que lle chaman proxecto de cooperación territorial (.) unha escola de Eivissa unha escola de Lleida (.) dúas escolas que nunca tiveron contacto co xogo tradicional (.) colgadas na nube aparecían esas propostas do ministerio de educación y ciencia español e nos tiñamos esa idea nos queríamos investigar a qué xogaban os nosos maiores queríamos facelo aquí pero vimos eso (.) noso proxecto mandámoslle así unhas liñas e miramos todos os proxectos que había non había ningún relacionado co xogo entón necesitabas máis dunha dun centro e había un en Lleida que tiña nun apartado algo lúdico y entón pois puxémonos en contacto e dixémoslles que nos tiñamos o o proxecto feito se querían ser eles os coordinadores porque o centro coordinador porque o centro coordinador tiña un orzamento superior que nos daba igual que nos o que queríamos era ampliar non? pero eso sí que deu pé e estuvemos dous anos (.) a satisfacción tan grande que no colexio de Eivissa e no colexio de Lleida que nunca houbera xogos están metidos nos nos nos tempos

escolares cun éxito besital (.) colexios de 300 e pico alumnos e de cidades urbanos non como o noso e un éxito absoluto absoluto pero a maior a maior (.) a maiores deso movilizamos a un grupo de de (.) de desta escola en principio eran os de sexo (.) fomos eeh tiñamos un orzamento digamos 7000 euros me parece (.) entón nos a nosa idea era que todos os orzamentos era para o proxecto e todo o proxecto para os nenos e nenas que son protagonistas ao día o día nesta escola (.) claro non podíamos levar aos 70 da escola entón reducimos a a un un grupo que foi sexto que sucedeu que sexto algún se cagou pola pata e que non quería ir hai nenos aquí que nunca dos que foron alá que nunca estiveran fora (.) da súa casa durmindo (.) non sendo na cas (SOLAP)

Ent: Ya ya

X: dun primo nunca (.) entón non pasa quinto (.) tampouco enchimos (.) cuarto (0.5) hasta que chegamos a terceiro (.) veu un de terceiro e dicir solo que veña quen queira e se non quere terceiro segundo non hai problema que nos encargamos de levar a nena o neno de segundo (.) pois hasta veu un de terceiro por certo un dos máis responsables e un dos máis (.) asentados non? pois fomos en vez de tres días alí facíamos unha convivencia cos nenos e nenas de de naquel caso a primeira foi en en (.) foi en Lleida viñeron os de Eivissa e nos (.) metémonos nunha granxa escola (.) entón facíamos actividades (.) da granxa escola pero todos os días había xogos (0.5) aparte dun día estuvemos no colexio de Lleida vendo como estaba metido e os nosos nenos sendo alí sendo os os...

Ent: ...Sí en vez de monitores visitantes...

X: ...Exactamente e nalgún momento xa outra vez como monitores a transmitir porque sabían máis e lle preguntaban a eles (0.5) pero en vez de estar os tres días solo nos o que fixemos foi sete días (.) pois xa que vamos vamos a aproveitar máis nos vamos a ir a un parque natural (.) pra que os nenos disfruten e celebremos o día do peón en Aguas Tortas nevando (.) celebremos o día do peón alá (.) tres días nun albergue de montaña con eles facendo xogos todos os días e outras actividades e outro día pois fomos a Verdú a un museo dos xoguetes cunha visita especial que cun xogo de pistas por dentro do museo (.) de xoguetes a ver quen fora o que roubara e unha visita polo casco de Verdú no que en diferentes prazas se practicaba un xogo (.) levaron unha grata ou alucinante sorpresa porque os nenos estes saben xogar a todo e claro chegaban a un sitio e sabían xogar a todo (.) pasamos sete días e as familias o único que tiveron que pagar (.) foi para non perder tempo no no transporte (.) fomos en avión tiveron que pagar 90 euros acordome ben pola semana con todos os gastos pagados...

Ent: ...Increíble es que (.)

X: Eso o segundo ano fixemos igual (.) e viñeron os de Eivissa e os de Lleida aquí (.) entón estivemos aquí na escola fomos a Gandarío estivemos en Gandarío alí era donde durmíamos non? facendo igual (.) o mesmo (.) dando a coñecer a nosa escola dando a coñecer as Fragas do Eume non? os demos a coñecer as Fragas do Eume (.) eles non viñeron unha semana eles estiveron tres días e fillemos tres días e de aí saliu unha publicación que logo che pasarei (.) unha publicación de de (.) era o compromiso (.) que tiñamos que facer unha publicación cada centro cos xogos que aparecían Cataluña Lleida fíxoa Capela fíxoa e Eivissa pois non a fixo pois temos temos dúas e parte de eses xogos tamén se vivenciaron e se vivencian aquí (0.5) eeeh eso é dinamizar un



proxecto eso é poñer en valor as persoas os nenos e que eles se sintan protagonistas pero tamén responsables e que vexan que tamén aportan (.) claro aaa a mágoa está que non podes facer eso cos (.) con toda a escola (.) campeonatos intercontinentais de bolos (.) imaxínate (.) no condado na zona de de (.) no miño (.) por Gondomar (.) veñen xente de Arxentina teñen vido xente de Arxentina que xoga os bolos xente de da zona de Nigrán Gondomar que se xoga moito ao bolo celta...

Ent: ...bolo celta...

(1.0)

X: Convidan un día están facendo o campionato unha semana un día as escolas galegas que vaian por alí para ensinárlles (0.5) queres crer que a única escola que foi de Galiza foi a nosa

Ent: Sí?

X: Estivemos alá un día con eles cos cos nenos e levamos pra aí (.) o único que lles pedímos que que somos unha escola e que lles deades algo de comer pois bueno (.) pra que non e se non é de comer que nos paguedes o autobús e bueno eles levan o bocata pra que non todo sea cargo das familias porque se non tamén eee

Ent: Porque si no tamén ya las (.) hay muchas que se iban aaa a echar atrás

X: Claro tiñan orzamento abondo entón foron de balde

Ent: Sí

X: Pois tamén movilizamos aos nenos que podíamos para eso (.) o sea a idea é buscar buscar sempre alternativas (.) algo importante que nos temos aquí na capela bastantes defectos un deles é non dar a coñecer demasiado este proxecto cando (.) por exemplo a nivel de formación de profesorado pois eu teño ido a todas as provincias galegas a diferentes a cursos para profesores para comentar este proxecto (.) outros eran para tratar temas de xogos como introducilos e para comentar ese proxecto ese dou pé a que (0.5) en moitas das das bueno das xornadas de formación eu sempre dicía unha unha condición e que veñan nenos comigo e nenas

Ent: A dar las charlas

X: Sí eu explico todo o que sexa pero ten que haber unha parte dinámica na que eu non vou ser protagonitas que vades a ver nenos de seis sete oito nove anos sen eu dicir nada xa se van a poñer en contacto con vos xa vades pasar de mín (.) e vades ver (.) fomos a universidade de Lugo...

Ent: ...Sí...

X: fomos á Coruña a facultade de ciencias da educación tamén fomos a cursos de formación na universidade laboral da Coruña e eles eran os protagonistas eu estaba un momento co profesorado e co alumnado e eles tamén ou estaban xogando e din mira (.) imos estar unha hora e media se queredes estar aquí se non estades xogando e logo logo van alí (.) na Barrié na fundación Barrié tamén xornadas tamén tamén temos (SOLAP)

Ent: En Coruña

X: tamén temos ido temos tido presenza e estou do pé a que que (.) houbo un un (.) había uns premios Educacompostela que eran premio a nivel galego de de diferentes facetas culturais (.) sin presentarnos (.) foi concedido á escola a Capela

Ent: Fue el premio en 2012 puede ser

X: 2012 2012 (.) non eu creo que foi antes 2012 pudo ser no diario de Ferrol ese foi o premio Educación á zona de Ferrolterra...

Ent: ...Aaah vale vale

X: Ese foi un premio que tamén nos deron (SOLAP)

Ent: Sí

X: Pero creo que foi no 2009 (.) a nivel galego foi o maior recoñecemento que houbo lúdico (0.5) como outras actividades que eu as veces estábamos aí e dicíamos non sei que facemos aquí con xente así tan importante (.) importante sodes vos porque estades faendo (.) bueno pois (.) quero dicir que a mellor o non publicitar demasiado non quere dicir que a xente non mira pouco a pouco o historial desto non? (0.5) hai moitas máis facetas que podemos comentar pero un pouco para onde van os tiros que non solo se queda en xogar que queremos ir máis alá que os nosos nenos se benefician de eso se enriquezan (.) beneficiar non é por unha viaxe que se enriquezan se un neno ou unha nena (.) pasa oito horas cunha negra ou un negro enganchado agarrao xogando iso é unha maravilla cando os pais cando vían que aparecían os 50 negros (.) se puñían firmes dicindo que pasa aquí e os nosos xa de entrada claro (.) eso hai que traballalo pero hai que dar a posibilidade senón o normal e (.) si nunca tes a posibilidade (.) quen di un negro ou unha negra un xitano (.) aquí temos unha familia xitana tamén (.) un máis

Ent: Sí (.) y eso es lo que se tiene que enseñar

X: Eso é o que debemos despois sumar aprenderá a sumar a restar lerá peor ou mellor eso chegará pero hai outras cousas que se non (.) se traballan en infancia nunca (.) nunca nunca se aprenden nunca (.) estarás forzado e nunca aprendes o que teñas se queda marcado (.) os nenos de aquí terán 50 anos e non (.) non lles sairá bailar o peón pero van recordar toda a vida que que xogaron (.) se deixaron de xogar será polo que sexa pero que tiveron outras posibilidades

Ent: Y que tienen toda la posibilidad de que ellos a sus descendientes sigan trabajando eso (SOLAP)

X: Eso eso

Ent: Porque han creado (.) habéis creado una una idea de trabajo algo que va ligado a (.) al al al vivir al estar todos los días a (.) que es algo que por ejemplo no he vivido (.) yo pues sí he jugado (.) yo he tenido peonzas he jugado al fútbolín he jugado al bríl y todo eso pero yo (.) jugaba porque mi mi en mi casa en mi casa me decía mi madre jugamos a a a la peonza me lo han hecho pero en el colegio nunca me han nunca me han enseñado tal solo lo básico que viene en el currículum...

X: ... E hoxe Jorge e hoxe (.) é difícil todo esto que que estas escoitando é difícil (.) nos por exemplo (0.5) eeh hai unha asociación galega do xogo tradicional que se chama Brinquedia

Ent: Sí

X: Esa asociación (0.5) eeh fai básicamente dúas actividades unha é o día do peón e outra un encontro escolar de xogos tradicionais que precisamente é o 12 do mes que ven este ano é en San Sadurniño (0.5) esa actividade saleu de aquí e eu fun un dos membros que (0.5) que formou parte da primeira directiva cando se creou cando se creou porque nos coñecemos nun curso en Ourense persoas que (0.5) bueno que queríamos algo (.) no xogo tradicional e estábamos facendo (0.5) actividades e non

sabíamos un do outro (.) entón dixemos por qué non facemos algo non de persoas senón facer algo de asociacións de colectivos para facer algo global de país de territorio entón creouse (.) eeeh (0.5) fai un encontro todos os anos pero (.) fomos a Pontevedra fomos a Lugo cando digo Pontevedra Lugo lugares de Pontevedra Lugo íbamos ás catro provincias non? (.) para ir levando o xogo por todos os sitios a única idea sería que practicasen xogos durante o ano e ese día de xuntanza e un día de festa no que veñen familias pais nais avós (.) con comida (.) buscamos un sitio unha zona natural (.) con comida de campo cada un leva a súa comida

Ent: Empanadas tortillas e así (SOLAP)

X: Eso o que queiran (SOLAP)

Ent: Uuuun una fiesta

X: Xogos comida e outros xogos pola mañá son os nenos os protagonistas (.) eeeh a comida e pola tarde hai señores e señoras que que están practicando xogos na actualidade entón son eles os que ensinan os nenos e nenas que van eee despois hai un detalle para os nenos e listo pasámos toda (0.5) no momento non se practica (.) chegan aí os nenos e hai o voluntariado que está dixirindo a actividade (.) normalmente non sabe nada dos xogos entón todo esto que estás vendo (.) eee a xente cando ven aquí di ah pero chegar aquí non se chega (.) xa (.) o sea non podes pensar que isto que ven telo na na nos patios do do meu centro (.) claro pintar os campos pode se o concello está implicado te da os deseños e os pintan bastante máis rápido do que os pintamos nos porque non somos profesionais deso (.) pero ese non é o obxectivo (0.5) eu sempre dicía porque non empezades por un paso (.) o sea é como cando queres viaxar (.) da o primeiro paso (.) e que eu a Níxer a África me parece tan difícil bueno e que che parece máis interesante Marrocos? se queres ir a África (.) a zona negra non te gusta prefires a islámica pois vai a islámica que che parece máis fácil Senegal? pois vaite a Senegal (.) ou vaite en vez de (0.5) trinta días cuarenta días ca mochila pois algo máis organizado pois cinco días por se acaso sete días por se acaso estás mal (.) pero se nunca fas nada (0.5) entón os xogos imaxínate eu dicía (.) queredes xogar ao brilé (.) pois marcade nunha zona do patio (0.5) vamos xogar ao brilé eeee (0.5) ao resto do patio que siga funcionando quen vai xogar ao brilé? Quen queira (0.5) non triunfa o brilé o se cansa pois vai outra xente a xogar o brilé (.) cambiamos o xogo (.) sen marcar nada aínda (.) facemos outro (.) jolín e que tamén estaba ben o brilé bueno entón que vos parece se para o curso que ven ou agora (.) ampliamos e poñemos dous campos (.) brilé y esto (0.5) jolín pero solo temos dous e hai outro que nos gusta moito o palo bueno pues de brilé vamos facer o palo vale (.) bah pero o brilé foi unha pena deixalo (.) ampliamos (.) facemos tres (.) claaaro pero non está marcados que vos parece marcamos os campos? estou falando non cos nenos estou falando cos profesores e que isto triunfa (.) pois vamos pintar un campo de brilé (.) mira o campo do brilé xa nos vale para o palo tamén e nos vale para máis xogos con rectángulos podemos facer máis xogos e apartir de aí ves hasta onde podes chegar (0.5) que non se implica o profesorado non ten porqué ten que estar un profesor controlando como xogan ao brilé teñen que ser responsables eles (.) sempre hai profesorado de garda aquí as gardas son moito máis doadas porque ao estar todo tan repartido...

Ent: ...Sí...

X: E moito máis doado que se soltas unha pelota e están 50 detrás da pelota (.) coma cadelitos (.) claro se están en seis campos con seis actividades distintas hai conflitos pero todo está moito máis repartido e moito máis fácil de controlar entendes? aquí os nenos e as nenas collen o material e recollen o material non hai ninguén que controle o material (.) fora de que o profesor mira se queda algo non queda (.) collen e recollen e teñen que respetalo non ten que estar ningún profesor a ver voubos deixar esto non non (.) está aberto

Ent: Claro no es como por ejemplo puede tener otro otro tipo de centro que (.) que tiene para primero un material para segundo otro material (SOLAP)

X: Claro claro

Ent: No aquí está todo junto y tienen que ser todos los encargados

X: Exactamente exactamente e ademais saben que se estropean unha carrilana por mal uso (.) saen perxudicados todos eles e os colegas que se quedan sen a carrilana mentres non se amaíña (.) se se desgasta e outra cousa pero se eu rompo o cristal (.) se rompo o cristal vou ter frío mentras non o calor (.) ou van entrar os mosquitos mentras non poñen o cristal...

Ent: ...Claro es es cultura de de (.) de decir yo tengo esto lo tengo que cuidar no solo por mí si no por el prójimo

X: Correcto aquí nunca faltou (0.5) máis valores (.) ni unha peza (.) está todo á vista da xente (.) aquí nunca se rompeu nada o sea o que estás vendo nos corredores (.) cando estaban as pezas etnográficas (.) os cativos en todos os coles saen e moitas veces saen lanzados e tal (.) aquí nunca se rompeu nada e está ahí é parte da súa historia é parte deles entón claro se dis ti (.) se algo cae ao mellor algunha vez (.) que pasou ibas correndo ou tal (.) qué pasa se nos quedamos sen esta peza? Mira esta peza fíxoa o avó desta desta persoa ou esta fíxémola fíxoa este este grupo que marchou o ano pasado de sexto se veñen aquí dirán qué pasou con esto? marchamos e xa non temos a nosa peza

Ent: Es que es que (SOLAP)

X: E non é dicir facemos outra habrá ou papá que me compre unha pelota (.) no no rompín o chándal (.) hai que coidar o chándal (0.5) o sea que é algo que ten o seu valor e tes que asumir que eso ten o seu valor

Ent: Y eso es enseñanza y eso está ligado ahí (SOLAP)

X: Exacto exacto pois por aí por aí vai (.) seguramente hai moitas aparte das preguntas que me fagas (.) se queres descansamo un minutíño e vas mirando así un pouco que...

Ent: Vale sin problemas (.) sí

X: Para darlles antes de que baixen

## DESCANSO 10'

Ent: Sí sí sí (.) hombre sobre todo para para el hecho de (.) de englobar bien el proyecto para tener un (.) además de la base que puedo encontrar en la literatura sobre juegos tradicionales y tal sobre todo el hecho de (.) del proyecto que (0.5) que está aquí sabes?...

X: Claro despois na web da escola en Brinquedos aí pica (.) e non sendo un defecto (.) hai sí que tengo que decir persoal (.) eeeh non (.) dicíache antes publicitar demasiado o sea non ser capaz de empregar os novos medios demasiado para esto darlle presencia

física (.) está todo súperexplicado podes picar en diferentes apartados pero hai un que é o último que pon difusión mediática...

Ent: ...Sí lo vi...

X: Y era poñer (.) pos todos os recoñecementos (.) todas as referencias que se recibiu este proxecto díxente os dous premios (.) pois eso nos nuca o dixemos por exemplo algo que hai que saber así entre nos (.) o proxecto educacompostela tiña 1200 euros y era nominal aínda que era pra unha escola pois iba o director que era Secundino e iba eu que era o encargado do proxecto era para nos (.) eses cartos...

Ent: ...Fueron al proyecto (SOLAP)

X: Foron ao proxecto entendes? igual que dicíamos o de (.) o deee este que nos comentaban de (.) comparación territorial (.) os 7000 foron pra os nenos e pra o proxecto (.) Cataluña por exemplo eu sei que os nenos pagaron non me acordo 200 euros ou (.) para cando viñeron aquí e moito foi para historias da escola que necesitaban pero aquí era todo sempre para os nenos...

Ent: Sí que también es otra manera de de enfocar el premio que te dan eso cada uno es cada uno pero (.) pero yo creo que si tienes que si tienes tanta (.) esa esa idea de de cultura de verdad de tenerlo ligado al centro y de que esto tiene que salir adelante y que tiene que ser (.) difundido por todos que mejor manera que si tienes un reconocimiento meterlo dentro del (.) del propio proyecto...

X: ...Pois sí así (.) así é entón pois bueno (0.5) aí aí andamos pero non é fácil aparte de todo o que che diga (.) non é fácil porque aquí houbooo (.) tuvemos que facer cambios adaptacións porque tamén na capela (.) a pesar de todo (.) eeeh aparte de dalo a coñecer non? pois seguía habendo tamén familias que (.) que creían que xogar é perder o tempo (0.5) entendes? entón se os nenos estaban dúas sesións (.) agora están unha sesión (.) sempre eso non o comentei (.) as visitas (.) eeeh son dúas sesións bueno dúas horas o case dúas horas entón sempre se facía unha das desas dúas horas cadabra con unha das dúas sesións semanais de educación física vale? y a outra pois a que cadrara podía ser que fora inglés que fora tal bueno (.) era unha antes era cada seis semanas porque cada semana baixaba un curso despois xa houbo que xuntar primeiro con segundo cada catro semanas porque van así e despois cada tres porque vai vale

Ent: Porque el alumnado que hay es el alumnado que hay (SOLAP)

X: Aínda que fora unha vez cada seis semanas había xente que decía que era (.) que estaban perdendo clases

Ent: Sí que dicen que...

X: ...Pero hai que ser constante e forte demostrar que que non é así se é implicación do centro (.) da igual porque se non poden dicir é unha cabezonada de Jorge (.) non (.) se é todo o centro nun consello escolar ten que defender o proxecto (.) entón intentaremos non lastimar entre comillas a ningunha área pero o que se está facendo nesas dúas horas non o traballa ningunha área (0.5) ningunha pero primeiro porque están estáticos os nenos non interactúan e están todo con coñecementos (0.5) todo coñecementos coñecementos coñecementos e a vida non solo son coñecementos porque enfrentarse a situacións (.) enfrentarse a unha competencia oral (.) se tes que facer unha defensa dunha (.) de algo dun proxecto e se ves a cincuenta eeee te botas para atrás e xa non che sae nada ou solo sabes ler (.) pois fora do que les (.) pois os

nenos de aquí enfrontanse a competencias lingüísticas (.) iso é lingua galega lingua española (SOLAP)

Ent: Y está dentro del currículum

X: Y y está aí está aí (.) se un neno está saltando á corda está facendo unha actividade de de salto se un neno defendendo (.) pois que non se estropee pois unha árbore que está aí para unha visita está defendendo o noso medio iso é curricular tamén...

Ent: ...Claro...

X: ... E iso non se ve cando estás sentado dis (.) que non se rompan as árbores que non se sí pero nos libros (.) e despois cando te encontras ca realidade enfrontarte a esa realidade pero non é fácil e a proba está en que o xogo tradicional (.) non ten non ten bases (.) non ten presenza ti non ves a xente (.) a xente que xogue fora dalgunhas actividades vas ás prazas ou vas (.) hai xogos actuais que a mellor son tradicionais nalgún momento electrónicos ou de desprazamento pero o que se refire ao xogo de tradición cultural ese que sempre se xogou con variantes (.) eso non se ve se non se ve imaxínate que os grandes deportistas famosos de de baloncesto de fútbol a nivel español mundial imaxínate eu sempre o dicía que (0.5) saíran ou que estiveran en actos o día do peón que estiveran bailando o peón pois (.) eu acórdome aquí uns nenos de de esta escola o porteiro do real madrid saleu un día no Hormiguero (.) dixéronme eu non vexo eso (.) pero dixéronme que bailaba o peón digo pois seguramente porque se é un señor de Costa Rica (.) pois en América latina o peón funciona moitísimo e entón fíxenme co ca grabación e sabía (.) sabía pero sabía habilidades e paseilles a grabación (.) mirade (.) oh increíble como pode ser que este (.) pois mira este señor non aprendeu hoxe a bailar o peón ves (.) este non baila o peón agora en Madrid eh (.) este señor bailou o peón cando era neno (0.5) mira e chegou a ser famoso ti non vas chegar a ser famoso (.) como él bueno non sei ao mellor chegades pero fíxate é famoso moi rico e tal do real madrid e mira baila o peón pois imaxínate pois que eu que sei pois que un de baloncesto super superfamoso pois que se puxera a saltar á corda (0.5) no día do peón normalmente facemos así (.) léese un manifesto (.) eeeh aquí como é aquí a nivel galego (.) pois vai persoeiros un ano foi (.) bueno un ciclista Ezequiel Mosquera non sei se o coñeces...

Ent: ...Sí...

X: ...Claro pero os cativos non o coñecen pero si ese día do peón fora pois non sei quen decirche (.) Lucas Vázquez o do deportivo (0.5)

Ent: Seguro que lo conocen (SOLAP)

X: Tela! entón din pero Lucas Vázquez bailando o peón pois seguramente eso xa se reproduce pero iso non se ve (.) algo que fixemos aquí que o verás na web eeeh como había esa parte de (.) esa parte digamos dos novos medios de comunicación de intentar achegarlos tamén ao xogo tradicional entón un ano fixemos (.) si miras o historial aí miras ano a ano o que se foi facendo non? (0.5) un ano fixemos estar traballando cun grupo dos nosos nenos (.) tuvemos que pagar pedimos un un un bueno un proxecto destes de traballo non me acordo como se chama o CEFOR...

Ent: ...Sí...

X: ... Eeeh (ininteligible) ou proxecto de formación ou algo así (.) entón collemos un grupo trouxemos unha profesional e ensinounos a ensinoulles e aos profes tamén a a realizar unha grabación (.) pero non só a realizar unha grabación a saber igual que

estás ti hoxe aquí (.) cando queres grabar algo para presentar algo e (.) onde hai que centrarse entón a idea era que o noso proxecto (.) e non solo o noso proxecto o xogo tradicional dalo a coñecer desde a Capela (0.5) y está cando vexas Brinquedos 3.0 (.) tes aí o final o que fixeron eles (.) preguntando eles e grabando eles (0.5) y están aí tamén...

Ent: ...Está colgado no?

X: Está colgado aí na parte esta vas ter moita información tamén do...

Ent: ...Del proxecto...

X: ...Vale?...

Ent: ...Vale eeeh...

X: Vou hasta arriba un momentinho así...

Ent: Paramos yyy después retomamos?

X: Sí sí porque antes de que sexa o recreo vou hasta alí que lles tengo que dar unha cousa unha cousa que fun onte...

Ent: ...Vale...

X: ...Onte estiven toda a mañá...

Ent: ...En el Ánxel Casal?...

X: ...No onte estiven en Ferrolterra

## DESCANSO

Ent: Para empezar con una pregunta que creo que es (.) interesante comenzar (.) si quieres el boli paraaaa (0.5) que es para ti un juego tradicional o juego popular

X: Pois un xogo tradicional é un un xogo queee (.) non se rixe por unha regras estrictas en calquera parte do mundo que pode variar (.) é un xogo que pasa de xeración en xeración (.) con algunhas variantes que se mantén co paso do tempo (.) un xogo que en principio non require demasiada inversión (.) económica para os materiais quero dicir que os materiais que se precisan moitas veces os podes crear ti (.) os podes adaptar ti (.) eeeh un xogo no que entra todo tipo deee de idades nas personas no sentido de que pode xogar maiores con pequenos os sexos tamén eeeh (.) mulleres con homes nenas con nenos (.) é un xogo que normalmente (0.5) sempre se empregaba nos tempos de lecer unha alterntiva a eses tempos e que actualmente non se ven neses tempos de lecer (0.5) moita xente di que non se ven porque (.) porque non hai seguridade nas rúas pero hai na nosa terra hai moitos nenos e nenas que viven no rural aí a seguridade é absoluta...

Ent: ...Ya...

X: ...Entón bueno absoluta nunca se pode dicir pero (.) un neno que vive na capela pode estar seguro (.) qué sucede que non hai (0.5) eeeh ao mellor zonas para practicar eses xogos porque non se marcan (.) un parque público dunha cidade de Santiago por exemplo pódese marcar unha zona para practicar os xogos tradicionais (.) en San Sadurniño hai un parque que ten unha zona de xogos entón eses xogos son os xogos que sempre (.) tiveron presencia na vida e que da igual que esteas nunha parte do mundo ou noutra vas ver algún tipo de xogo que non se rixe por unhas regras inamovibles (.) é o básico e que da pé a que a xenteeee faga sociedade e conecte e estea pois convivindo cos amigos ou con persoas veciñas

Ent: Mmhh (.) y conoces algún centro que tenga algún proyecto parecido a este

X: Non ningún...

Ent: ...Ningún...

X: Non a idea pola que vos comentaba antes queee era que esto se amplíe eeeh aquí houbo eu sei que hai centros escolares que teñen eeeh (0.5) o tema dos xogos enfocado a (.) empezaron pois en Carballo Santiago (ininteligible) tamén eeeh Esteiro en Ferrol tamén algo (.) pero digamos unha estrutura de proxecto de centro non ha hai eee non máis unha diversidade diversificación dos tempos de lecer estruturados estruturados e o sea semidirixidos que estea eso controlado tampouco

Ent: Dentro del centro tenéis alguna actividad sobre todo cuando estabas tú ahora no sé siii tendrás el conocimiento pero cuando estabas tú eeeh alguna actividad que afecte a los juegos tradicionales es decir de manera transversal ooo o algo así

X: Un pouco o que falamos antes si te das conta xa falamos de proxecto pois eeeh (0.5) abertos ao mundo proxecto de Etiopía o proxecot relacionado con Cabo Verde é transversal o que falamos de de de das visitas pois as as saídas proxecto de cooperación territorial (.) actividades nas que participa a escola o encontro que se vai facer agora, o día do peón actividades puntuais que se van convocando polo país e os nenos e as nenas van actividades eeeh medidas dentro das dalgunha das áreas relacionadas cos xogos (.) un pouco o que falei antes...

Ent: ... Sí mismamente por ejemplo lo que dijiste antes de la construcción de los juegos con materiales naturales sí de ese estilo...

X: ...Por exemplo ese é unha das bueno das actividades que estaban previstas realizar e iso é unha actividade para realizar ao longo dun curso con calma porque hai que andar con coidado tamén de que o profesorado non se sinta agobiado pois por por conseguir algo tampouco pasa nada se non é un curso en dous cursos pois que eeeh os nenos vaian construíndo (.) aumentas a creatividade relacións interxeracionais e vaian construíndo os seus xoguetes pero construíndo (.) non só para deixalos almacenados aí se non para que teñana vida nun momento determinado para que os utilicen e si en vez de deixalos nunha exposición queremos utilízalos pois haberá que facer outro para a exposición e os outros empregalos (.) nun momento determinado que dicimos pois xogos de auga o que vos comentaba antes pois fixemos algún tipo de embarcación pois vamos a un regato por aquí e listo que se se nos vai (SOLAP)

Ent: Que si lo perdemos...

X: ...Vale e si o temos controlado para recibir nun sitio pois xa está e facemos a nos os enredos

Ent: Mmhh (.) os han comentado alguna vez (.) algo por no tener juguetes de otras culturas (.) sé que tenéis la colección africana pero por ejemplo colecciones de juegos europeos rusos o cualquier cosa así

X: No a verdade e que cando (.) cando ven (.) calquera visita sempre se lle comentaba todo o que saibades o queirades aportar para completar o que temos que este en esta liña de de enfoque educativo e ben recibido (.) entón pois non porque xa ver a colección de xoguetes africanos impacta tanto que a xente se queda descolocada depois que vexa xoguetes que son de orixe exipcio que hai algún de mesa ou chineses ben pero ver 200 pezas africanas

Ent: Sí sí impacta porque...

X: ...Ningún nos pregunta o sea pode ser que alguén se fixe nun xoguete (Interrupción Bocina recreo) Na exposición africana teñen comentado non hai ningún de



Madagascar ten que ser unha persoa que observe ben porque están as cartelas identificativas pero para saber que falta Madagascar ten que ser alguen que lle gusta África porque é dicir con todos os países que hai e se fixara nas cartelas e que vira que non está Madagascar pois xa é pero bueno como dicindo practicamente toda África non está Madagascar

Ent: Claro pero igual lo de Madagascar también te lo pueden decir por la película también

X: Poder ser poder ser pola película pode ser porque ao mellor sexa para esa persoa no lle preguntas pero pode ser un destino posible ou un país no que lle gustaría ou que lle fascina a nivel natural bueno non sei peor non a nivel de preguntar por si non existen doutros países non de feito (.) xogos do mundo podíamos facer o sea aquí tamén se pode facer (.) as versións os enfoques sempre son para ampliar (SOLAP)

Ent: Claro claro

X: Xoguetes do mundo evidentemente hai que controlar tamén o espacio que arriba tampouco queda xa...

Ent: ...Sí que el centro tampoco es...

X: ...Tanto espacio (SOLAP)

Ent: Un museo

X: Pero sobre todo que o que se coloque que dea pé ao que dicía antes a dinamizar e vincular coa escola (.) porque se solo temos xoguetes polo feito de que sexan (.) eslovenos (.) si solo para eso é un almacén moi bonito para ver pero queda aí (.) se a ese xoguete esloveno lle damos vida de algunha maneira pois nunha dramatización ou obra ou reproducimos algo parecido o nos da pé a investigar sobre o patrimonio lúdico de Eslovenia (.) correcto pero polo feito de ter máis volumen máis fondos tampouco é o concepto o sea o de África dicimos sí 200 pezas porque é que era así viñeron así nos fixemos (.) catalogar seleccionar porlle a identificación estas historias non? pero viñan esas entón dicimos esas porque é a maior colección que eu coñezo que hai eeh digamos (.) haberá algún particular que ten coleccións pero de xoguetes africanos feitos a man (.) que haxa 200 pezas...

Ent: ...Difícil...

X: ...Difícil...

Ent: ...Es difícil porque son son muchísimas y y mucho sobretodo mucha variedad muñecas juguetes eeh (.) vehículos (SOLAP)

X: Os materiais (0.5) aí hai aí hai...

Ent: ...De todo...

X: Moitísimo moitísimas variantes

Ent: Eh (0.5) podría haber algún deporte reglado que se considere tradicional

X: Hainos (.) hainos de feito no encontro de actividade que se vai desenvolver o 12 de maio pola tarde eeh casi todas as actividades que hai son (0.5) deportes tradicionais eeh hai xente (.) hai zonas que lle chaman deporte tradicional rural outras deporte rural por exemplo aquí no noso territorio as chaves (.) son deporte reglado (.) hai chave de Santiago e de Coruña que son iguais a de Ferrolterra que é outra variante e a de Ourense (.) hai tres tipos de chave son regrados (0.5) teñen as súas regras e os seus campionatos que llevan (.) tradicionalmente xogandose sempre (.) eran xogos digamos que eran de taberna (.) era sempre estaban pegadas as tabernas fóra nun engadido e

xogabas actualmente nalgúns tamén se xoga e a partir de aí entraron en campionatos puxéronse de acordo para dicir pois nada zona de Ferrolterra facemos un campionato facemos equipos o bar tal o bar tal o asociación ou os birlos os bolos e outro (.) outro que ten unhas normas e ten federación (.) cando ten federación evidentemente xa é un deporte (0.5) outro que hai é a estornela ou a billarda (SOLAP)

Ent: Vale (.) Sí

X: Ese eses tres hai (.) por exemplo se dis (.) carrilana carrilana eu hasta agora creo que é un xogo tradicional a pesar de que hai competicións baixadas de carrilanas moi sonadas como é a de Esteiro en Muros ou a de Valdoviño moi sonadas con premios económicos nas que a xente aposta por facer un vehículo que baixe que vire ben e ten apoio económico pero non hai regulamentación nin dicir pois hai idades porque competir un de 15 anos cun de 60 cunha carrilana feita con materiais máis comprados ou máis feitos máis en plan picapiedra...

Ent: ...Sí sí claro (SOLAP)

X: Así (.) básicos (.) eses tres digamos os os bolos os birlos a as chaves (.) e a billarda son deportes tradicionais

Ent: Mmhh

X: Son deportes tradicionais porque aquí na escola témolos (.) e podes xogar e podes xogar (0.5) pero se non xogamos unha competición nos non podemos xogar como queiramos

Ent: Tiene que basarse en las reglas

X: Se hai (.) se queremos xogar cinco non non porque aquí é dous contra dous como moito ou un contra un (.) pero nos queríamos tres pois ao mellor hai algú no que non xogan mulleres e se xogan mulleres contra mulleres pero por qué? nos xogamos mulleres e homes misturados entón eses tres sí que son deportes tradicionais

Ent: Y qué influencia tiene el deporte reglado sobre el juego tradicional

X: (0.8) a ver (0.5) vou facer un (.) unha (.) unha volta atrás na historia (.) eu imaxínome oooh (0.5) como empezou o fútbol (1.0) como empezan moitas escolas agora mesmo o que pasa e que agora tes moita imaxe nos novos medios (.) en medios de comunicación impresos ou visuais e ves como os nenos o chupan desde pequenos pero se ti soltas unha pelota a unha nena ou un neno de dous anos que aínda non vira ningún partido pois empezará a xogar cos pés ou cas máns (.) supoño que así se empezaría (.) cando se chegou a un tipo de regulamentación deixa de ser un xogo aí é donde están as diferencias (.) non podes facer alternativas (.) eu recordo aquí cando cheguei a esta escola e collíamos (.) fixéramos unhas escolas deportivas para conseguir cartos e os monitores éramos nos e nós non cobrábamos e eses cartos ían para material para escola por iso esta escola está tamén ben dotada (.) entón eu levaba eeeh campo a través máis ou menos atletismo campo a través (.) eeeh baloncesto (.) e xogaba con nenas e eu sempre decía agora sí que xa se xoga pero por qué tiña que ser de nenas porque non podíamos facer (.) tiña que facer un equipo de nenas e un equipo de nenos e pero por qué non podemos facer (SOLAP)

Ent: Mixto

X: Aínda que sexa a nivel escolar pódolo facer pero fóra do que é o campionato de deporte escolar galego (.) entón qué influencia ten dicías ti (.) a influencia ten que creo que tapa oscurece (.) digamos ese deporte sobre todo si está moi moi visionado si ten

moita presenza social oscurece o que é o xogo (.) entón é dito de outra maneira eu creo que dun xogo tradicional se pode chegar ou se chega a un deporte vouche poñer un exemplo (.) a estornela a billarda é un xogo que se xoga cun palán cun pao máis ou menos de 30 cm e unha billarda ou unha billa que é máis pequeniño 15 cm que remata en punta entón tes que...

Ent: ...Sí lo conozco le das en un lado levanta y puedes golpear

X: Pois ese xoga que era así e se medía en palás as medidas era dicía hasta onde desprazabas eeeh dicían pois 50 palás era medir coa medida non convencional que era (.) non dicías mandei 20 metros non non medias entón bueno (.) as personas que xogan poñíanse dacordo e dicían podemos dar unha marxe de erro de 5 ou 10 porriba entón se dicía 50 e había 54 (.) pois valía pa ti sumaba 54 (.) de aí pasouse bueno estase pasando hai evolucións eu non sei se é unha evolución non o vexo tan claro (.) a deportivizar algo ese xogo y entón máis ou menos eeeh inténtase (.) como se fora introducir a billa nunha nunha especie de porteria pois no menor número de golpes posibles entón xa non se mide (.) eeeh os paláns xa non se mide a habilidade se non que teño que marcar gol entón variáase un pouco entón eu creo que dun xogo tradicional podemos chegar a un deporte perdendo o que é a base aínda que o material o sigas empregando pero agora a billarda a xente cando xogábase a billarda (.) había golpes levabas golpes ca billa (.) eu teño estado hai anos eeeh (.) en escolas que para que eso non pase hai que andar con coidado cos nenos enton poñíanlles cascos para protexer (.) claro por un lado está ben pero por outro lado pois dis ti eeeh estás perdendo parte da identidade o sea (.) si unha persoa que xogou á billarda e levou golpes non leva porque quere o sea que é como se escorzas un pé xogando ao balonmán pois escorzas un pé por un mal apoio (0.5) pois na billarda se levas é porque te puxeches moi cerca porque pensabas que o que ía a golpear non o ía a mandar tan lonxe ou porque estás despistado ou porque o que golpeu (.) en vez de golpear en liña recta golpeou en diagonal e estás despistado (.) se hai un pouco de seguridade é como un peón...

Ent: ...Ya...

X: ...Un peón eu podo dicir todo o mundo a (.) a 15 metros do peón o que teño que facer é normas de seguridade para que quen lance o peón (.) non lance se un está agachado para coller o peón pois que nese momento que non o lance que cando lance que non tire para atrás porque lle poden dar a un de atrás (.) que non tiña un cristal cerca (.) o sea son unhas normas entón eu aí é onde vexo que pode haber un pelín de de que se perda a esencia do que é o xogo (.) para chegar a unhas regras determinadas e que son inflexibles esas regras sí eu agora xogo a hockey a patíns e eu non podo ir cun pao da porca que temos aquí (.) aínda que é semellante e e iría fatal (.) perdería moitísimas bolas e tal (.) o xogo é a patíns e ao mellor non vou con patíns en liña eu son de rodas con freno diante non (.) porque é así e non me deixa o árbitro non me deixa entón seguramente pois cando nos xogamos aquí o hockey cos nenos non xogamos con patín e xogamos cuns bastóns de de pode ser da porca ou pode ser uns bastóns de plástico (.) e en vez de ser unha bola ao mellor ou ou (.) un disco pois é algo máis cómodo que non vaia tan rápido que non queremos tan rápido que ao mellor pese algo máis para que non haxa golpes eso son xogos (.) pero se iso quero pasalo a un deporte non me deixan

Ent: Claro claro

X: Esa é as diferencias que eu vexo nas influencias o sea influencia que eu creo que perde identidade o sea co xogo se se traduce al...

Ent: ...Que básicamente que un deporte es una adaptación reglada del juego...

X: ...Sí eu eu creo que sí eu pararía-me a pensar pois non sei eu digo (.) as veces vexo non sei a historia do do do béisbol eu cando vexo que un se pon de frente lanza e outro golpea digo eso tiña que ser un xogo tradicional (.) tiña que ser un xogo tradicional e non ves ti que hai xogos de béisbol pero de aí a que se pase a que lancen 200m cun bate tal unhas forzas tal que se protexan que haxa 50.000 persoas que haxa unha unha competición americana impresionante...

Ent: ...Y estadios...

X: ...Y estadios que estean cheos que se mova unha cantidade de cartos digo pero iso tivo que ter unha orixe popular tradicional tivoa que ter eu creo que sempre ten que haber porque (.) a mente o ser humano diseña actividades crea crea cando non llas dan (.) claro se a mín me dan un bate de béisbol e non me din nada máis pois xa empezo a xogar ao béisbol (.) pero si me creo eu o material (.) aínda que non podo xogar o béisbol pero xogo a miña maneira cas miñas normas y entón haberá de eso en América pero haberá xogos en comunidades por decir algo amazónicas (.) que ao mellor non os coñecemos e dese xogo podemos pasar nun momento determinado se ten aceptación (.) traducilo varialo hasta que se creen unhas normas e marcamos un deporte eu creo que é así (.) non son ningún eeeh digamos (.) especialista para dicir esto pero eu creo que toda a actividade lúdica ten ten orixe no xogo

Ent: Yyyy como afecta la sociedad de la comunicación en la que vivimos ahora al al al juego tradicional

X: A sociedade ao xogo (.) eeeh antes comentaba creo que (0.5) non lle afecta positivamente porque non o defende porque non o promove pero non o promove todos temos que ver qué parte de responsabilidade non o promoven as familias non o promoven as institucións non o promoven (Interrupción Jefa de Estudios Pausa 10')

X: De qué falábamos? Ah sí, da sociedade...

Ent: ...Sí

X: Claro o da sociedade dicíache que (.) actualmente creo que (.) o sea non sei se afecta negativamente quero dicir que non aporta non o defende non cree no valor que ten o sea eso hai que creer (.) como non sei pois se creo eu nunha marca de coches teño que defender esa marca pero teño que demostralo entendes non podo dicir pois utiliza Peugeot y ti disme eu son constructor de Honda por qué me dis oooooh como ten a estrutura o motor a defensa

DESCANSO SESIÓN DE JUEGOS TRADICIONALES

Ent: Siii eeeh...

X: ...Teño que ir facer o xantar (RISAS)...

Ent: ...Siii (.) Es la globalización un inconveniente para la práctica del juego (.) volviendo todo al tema de de la de la sociedad (SOLAP)

X: Boa pregunta boa pregunta porque (0.5) eu non creo no mundo global

Ent: No?

X: No (.) moi boa pregunta porque é unha pregunta moi interesante porque creo que somos diferentes (.) eehh somos diferentes en identidade (0.5) entón a identidade é cultural e dentro da cultura está a lúdica y entón (.) intentar facer un mundo global é perder indentidade estou convencidísimo y entón a globalización (.) a pesar parece que todo o mundo vai (.) pois que me da igual que me deixan nun centro comercial en Nova York (.) nalgún centro comercial pois ao mellor vexo Zara vexo y digo non sei onde estou (.) entón é importante saber (.) diferenciar e ver variantes e ver a realidade dos dos lugares e aí están os xogos tamén entón a globalización para mín (.) non creo nela e aínda que pareza que se encamiña por un mundo global se é un mundo global tería que ser para todos e eu para ir a (.) Francia paso a fronteira cando quero sin problemas pero un senegalés para ir a Francia non pasa a fronteira cando quere (.) e eu para ir a Senegal paso a fronteira cando queira pero un senegalés para vir a España non pasa a fronteira cando queira entón se queremos ser globais temos que ser para todos...

Ent: ...Ya...

X: ...Entón aí me tocas un punto que xa é moi de opinión persoal (.) creo que coa globalización o sea se dixeramos (.) globalizar o xogo que estivera presente na sociedade sí pero eso é inviable eso creo que non é posible sería maravilloso pero respetando as variantes é como dicir (0.5) a mariola (.) que aquí chaámanlle chapa aquí na zona de Ferrol (.) eehh pois en Valencia chámanlle rayuela (.) eehh Viveiro chámanlle mariquita eeen pola zona da Barbanza chámanlle truco (0.5) pois se lle chama truco sigamos mantendo truco porque lle vamos chamar todos mariola iso é riqueza inclusive lingüística...

Ent: ...Sí claro claro

X: No Barbanza xógase á pata coxa e aquí xógase sen ir á pata coxa (.) pois iso é riqueza iso son variantes por qué vamos xogar todos á pata coxa (0.5) entón por ahí vou co tema da globalización (SOLAP)

Ent: Sí sí

X: O sea que creo que intentar facer todo igual non sería bo (.) pois non sei a un a un (.) indíxena boliviano (0.5) por exemplo eu acórdome estando en Bolivia e xogar cos nenos a algunha actividade (1.0) podo dicir como xogo eu (0.5) por un xogo que era igual entón xa quedaron sorprendidos e practican e tal pero eles me están ensinando (.) entón non podes dicir esto é como se xoga como xogo eu (.) eu teño que transmitir o que vin á xente que está connigo e dicir mirad hai outras posibilidades de xogar e iso é a riqueza

Ent: Claro y eso (.) yo creo que es la riqueza de de la de la diferencia de ser diferentes

X: E que para mín eso é básico e igual cando estás nun aula nun aula (0.5) eu non podo impartir un currículo (.) nun aula ou pode ser na sesión de educación física (.) teño uns seres diferentes (.) teño que ver adaptacións (.) sí temos que facer equilibrio en base no chan un pouco elevado con ollos pechados e a (.) andando por outra cousa por una raya (.) sí pero hai xente que non é capaz de facer a pata coxa (.) hai xente que é inca que ten medo que ten problemas de vértigo (.) eu teño que pensar en todos (SOLAP)

Ent: En todos

X: Y cando ensino a sumar ou cando ensino a ler (.) non todo o mundo ten a mesma facilidade hai xente que le 40 palabras por minuto hai xente que le 200 palabras que está silabeando entón eu non podo aplicar un currículo e dicir pois os libros están así ese libro non é aplicable a todos os nenos e as nenas que tal pois como unha sesión de educación física (.) fago uns saltos e e hai un neno que non é capaz de saltar (.) pois isto vai vai igual hai que respetar sempre as sempre diferencias sempre

Ent: Como calificarías al juego tradicional como un recurso o como un contenido

X: Pois eu creo que as dúas o sea contido xa é porque é un contido curricular que está no currículo iso xa ningún pode dicir que non é máis creo que debera estar...

Ent: ...Claro claro...

X: Creo que debera estar e debira seguir inclusive ao mellor debía ter maior presenza pero bueno (.) está no currículo que pero debera estar sempre dende infantil hasta a universidade sempre sempre o xogo ten que estar na vida das persoas (.) eu sempre dixen nos centros da terceira idade tiña que ter o xogo presente (.) as persoas de de bueno maiores teñen que ter o xogo presente un xogo que que...

Ent: ...que esté adaptado a su edad...

X: ... Primeiro os que lle gustan pero darlle máis posibilidades porque pasan moitas horas perdidas entón todo o que non sexa mancarse lesionarse fantástico non? entón contido é e recurso nos apostamos por un recurso educativo para educar en valores o sea é un recurso do que podes botar man para gañar a confianza de nenos para gañar as relacións (.) entre eles para respetar (.) e non ser sexista para respetar as desigualdades as diferencias de raza de xénero para conservación do medio material o sea un recurso educativo (.) co cal que temos a ventaxa de que se o enfocas ben as nenas e os nenos disfrutan entón contido recurso evidentemente

Ent: Eehh consideras que los juegos con los que contáis (.) son significativos para el alumnado

X: A ver isoooo (.) claro imaxínate sempre que fas unha programación pois sempre da pé a revisións da pé (.) a distintos puntos de vista nos pensamos en xogos que (.) funcionaran co alumnado que temos (.) igual que cando veñen as visitas pois eh non é igual se veñen nenos de seis anos fanse uns xogos se veñen adultos ou veñen persoas ou alumnos da universidade fanse outros dentro das posibilidades do noso alumnado entón fixemos unha batería de 25 xogos aparte deses 25 aquí facemos máis (.) puxemos eses 25 dalgunha maneira tíñamos que acotar non? puxemos eses porque nos parecían correctos e que eran capaces (.) o que hai que intentar e que os nenos triunfen quee (.) que vayan medrando o sea empezas sempre de fácil e a partir de aí vamos dando adaptacións compli complicando entón intentamos poñer iso (.) hai algún que agora mesmo (0.5) eehh creo que xa non o poñeríamos nestas (.) por exemplo temos un que é o xogo da chave (.) o xogo da chave ten un condicionante importante que é para xogar a chave non poden estar os nenos solos porque un pello (.) pode pesar de medio kilo a tres cuartos de kilo (.) aínda que nos colocamos a chave nun sitio polo que non pasa ninguén que alí vai pero eso non quere dicir que os nenos (.) non os que están xogando (.) outros (.) e un pello un golpe na cabeza podemos ter (.) entón a chave cando eu estaba aquí xogaban a chave pero (.) eehh eu ou algún profesor estaba presente cando sacaban a chave e cando estaban xogando (.) para recordar as normas e tal pero (.) igual que cando xogan aos bolos os nenos xogan pero

é dicir na zona dos bolos non hai ninguén paseando por alí (.) todo o mundo que se quere ver os bolos que se sente na na grada e se alguén vai aos aparatos que hai que pase por detrás dos lanzadores non por diante pois a chave e a billarda por seguridade (.) eu eses creo que os deberamos de cambiar o que pasa que agora temos o centro de interpretación marcado cos 25 que non quere dicir que non os utilices pero ten que estar un adulto entón a ese nivel creo que están ben escollidos estaría ben dicir variamos e outros 25 pero claro a información os paneis todo iso...

Ent: Síiii habría que cambiarlo y es un coste económico...

X: E os e os e os marcos (.) as as marcas dos campos de xogo agora temos (.) agora saben onde se xoga aos zancos (.) claro se lle pintas porriba diso outro pois montas un lío e non hai moito máis sitio porque aproveitamos os espazos para marcar eses xogos entón podían haber outros pero aquí complicado desde o momento que están marcados (.) pódense xogar (.) neses campos pero do que son as visitas e agora chamáronme os de Oleiros que cando estiveran a outra vez (.) que lles ensiran viñeran pero volveran cos mesmos nenos e na segunda visita foron xogos distintos e quedaron sorprendidos non sei porqué co xogo do aro (.) según me falaba a profe que quería grabar (0.5) e dixeran bueno o xogo do aro agora non está pero ela chamáballe o rolo e dixeran o rolo o rolo aquí non sei cal é o rodo (.) unha roda dun coche e dixo pero iso é un pneumático pero o pneumático nos non o temos metido no centro de interpretación pero sí xogamos con él entón se queres trae a un neno e unha nena e vamos pa dentro (.) están aí as rodas collémolas eeeh e cun pao podemos levalas ca man ou cun pao (.) un xogo de sempre eu a ese xoguei de pequeno moitísimo (.) eee despois dicía pero este creo non era porque levaba algo máis fino (.) e dixeran entón é o aro pero chámase o aro (.) o aro aquí hai un aro de pode ser de ferro ou de (ininteligible) ou de acero inoxidable (0.5) y xogaban entón pois eso fíxemolo aí (.) ese ese cole quedoulle así (.) quedoulle grabado este esta historia e dicía (0.5) cando viñeron aquí por qué xogaban a eso? (.) xogaban a eso porque variamos non é agora non vos puxeron o aro porque é a primeira vez que estades entón sempre consideramos que a primeira vez que ven (.) se veñen maiores ao mellor non (.) pero inclusive vindo maiores o que interesa é que triunfe o sea non que non se aburran ao mellor poslles un aro a un de primeiro da ESO as bolas e ao mellor lle parece se aburre se non lle motivo ou lle pongo complicacións non? (.) pero poño as lombas para saltar ou poño os bolos ou poño pois ao mellor o aro mesmo complicación o as carrilanas e lles mola (.) entón a ese nivel hai máis xogos que se empregan pero que non están non están aí

Ent: Yyy (.) bueno esto es una pregunta pero que ya hemos contestado anteriormente en otra de las charlas pero (.) forman parte del patrimonio cultural de del pueblo gallego

X: Evidentemente evidentemente (.) forma parte do pobo galego e de (.) eu sempre digo os xogos (.) non son galegos os xogos son internacionais aquí hai uns que se coñecen pero pois igual en Castilla-La Mancha hai o mesmo xogo unha variante con outro nome pero é o mesmo xogo pois é o que comentábamos antes eeeh (0.5) pois o aro xogan en en (.) os bereberes (.) temos uns aros arriba na colección africana que son aros que algunha foto que teño feito cun (.) que a guía (.) a aro vai enganchado non se escapa (.) entón vas con él pero nunca se che cae pero por qué? eu dicíalle aos

rapaces por qué pensades que isto é así (.) feito por eles (.) moi moi naturais (.) e digo porque onde xogan estes nenos (ininteligible) eehh o terreo é pedregoso (.) entón se levan un aro como o que temos nos ninguén é capaz de andar con este van a saltos pero non lles cae e andan igual que o aro pero non lles cae (.) pois igual que os etíopes levan unha guía e un triángulo e van (0.5) bueno porque o fan así non?

Ent: Eeh (.) pueden considerarse atemporales

X: (2.0) Aí xa case (.) case o podes contestar ti porque atemporales (.) despois de todo o que levamos falando eu creo sigo dicindo que o xogo ten que estar presente no ser humano desde que nace hasta que morre a partir de aí se iso non sucede o porque deixou de suceder (.) todos temos que pensar cada un da súa maneira si estamos dacordo que iso é así qué podemos facer (.) e entón a partir de aí hai que implicarse o que non podo dicir é que (.) pois iso que isto non ten presenza que iso foi unha moda ou que sexa unha moda (.) que se empregue o que che diga en festas determinadas está moi ben pero é cuestión só de cando é esa festa (0.5) é nunha hora pongamos as 4 da tarde cando fai un sol no verao tremendo e non se poñen as 9 10 da mañán porque a esa hora hai outra actividade tal e digo pois se son (.) as figuras da programación ou son tan figuras como o resto da programación (.) entón que sexa atemporal ou non depende de si ti miras cómo está a realidade pois evidentemente hoxe non está pero depende do grado de implicación de (.) todo o mundo

Ent: Crees que el juego en general tanto tradicional como el que se puede realizar en cualquier parte (.) tiene la misma importancia ahora que hace 20 años antaño...

X: Está claro que non Jorge (.) está claro que non (0.8) a ver estou dicindo varias cousas que ao mellor despois eehh (.) estrátase e pos ti como queiras vexas non pero (SOLAP)

Ent: Si si claro (.) esto va a ir transcrito tal como lo dices (SOLAP)

X: Xa xa pero digo que algunhas as cortas (.) algunhas opinións que dou para...

Ent: ...Sí sí claro...

X: ...Para para poder xestionala ti (1.0) os pais e as nais vamos a empezar por aí (.) ti naces creo anos 100% flexibilidade (0.5) tes un apego directo á nai (.) evidentemente por natureza por corpo da nai...

Ent: ...Claro claro...

X: ...Vale (.) pero inmediatamente apego directo ao pai porque e a persoa que está (.) qué sucede desde ese momento xa hai que xogar co neno (.) xogos de colo xogos de cancións de (.) xa hai que xogar xa hai que (.) interactuar...

Ent: ...Sí porque el juego el juego va innato...

X: ...Exactamente va aí medrando (.) o neno vai pasando fases primeiro eu eu eu eu (.) logo chega un momento que se vai abrindo claro (.) vai coñecendo a outros nenos pero (.) a medida que o neno vai medrando (.) e a nena (.) parece que xa é maior e está a miña vida profesional (.) todos temos traballo (.) agora os homes e as mulleres (.) todos temos ocupacións (.) pero un fillo é unha ocupación unha decisión que quixen ter (.) entón eu non teño fillos e ao mellor moita xente me ten dito (.) por iso falas así pois ao mellor por iso non tiven fillos non sei porque unha decisión propia non non estou imposibilitado para ter fillos (.) é por algo (.) por estilo de vida ao mellor non (.) porque sempre me dicían ti serías un pai serías serías un pai caralludo tío e digo pois ao mellor sí pero decidín non ter fillos por algo non (.) entón o que non pode ser e que ao longo do día non fales (.) co teu fillo (.) o non xogues dalgunha maneira co teu fillo



(.) que solo o metas nunha escola (.) sete oito horas que o saques dunha escola que xa come tamén e que o levas a unha actividades inmediatamente (.) ni un momento libre (.) ni un momento libre fora do que teña na escola (.) e despois actividades que chega ao mellor unha merenda rápida dependendo da hora que chegue (.) unha ducha unha cea e que moitas veces non vexan ao pai (.) ou a nai...

Ent: ...Totalmente...

X: ...Entón aí aí rómpese a...

Ent: ...Se rompe el vínculo

X: Claro (.) entón quero dicir a partir de aí (.) podemos pensar todo o que queiramos (0.5) na escola tamén se poden facer outros xogos pero é que (.) as familias (.) non lle adican o tempo pero xa non digo solo a xogar (.) pero non lle dedican o tempo e cando digo as familias tamén digo (.) se recolocan cos avós (.) pero os avós as veces houbo visitas que dicíamos traede aos avós se queren (.) están metidos na casa poden vir á visita (.) viñeron avós e o único que lles dicía era (.) son maiores xa vailles recordar moito moitas actividades que fixeron (.) por favor o único non levar golpes (.) non se lastimen (0.5) porque iso sería o peor non (.) e ver a cara de alucine dos nenos dicindo pero meu avó sabe esto (.) eu dicir por qué nunca se lle ocorreu co seu neto a esto

Ent: Sí tienes razón (.) se se pierde el vínculo (.) la gente mete al niño en la escuela y se piensa que va a estar los seis años de primaria y los de 4 de la ESO obligatorios y ya va a ser una persona decente (.) y en realidad no es así (.) en realidad tiene que ser una una unión entre todos familia escuela

X: Por iso che decía imaxínate agora esta escola desde que cambiou o horario (.) é dicir esta escola ía ía cambiar (.) iba a ir perdendo señas de identidade y sigo convencido (.) e xa as perdeu (.) por qué? antes tínhamos media hora de recreo polas mañás (1.0) e o que che decía (.) tres cuartos de hora despois de comer iso daaaa (.) hora case e media de tempo libre (.) xestionado non libre de dicir ala fai o que queiras (.) podes facer o que queiras se queres pero ao final os nenos van entrando (.) na na dinámica non? (0.5) agora non (.) agora (.) despois de comer xa acaban as cinco é comedor e para casa (0.5) hai media hora pola mañá (.) pero da media hora agora os nenos traen algo para comer (.) aquí antes no recreo ninguén comía porque a 13:00 xa estábamos comendo (.) que estábamos de 10 a 13 e de 15 a 17 (.) entón era media hora activa (.) necesitan esa actividade (.) é necesario para eles (.) agora si toman algo se quedan con 10 minutos ou 15 de xogo e non teñen máis (.) pero que non socializan tampouco Jorge (.) o sea (.) hai nenos aquí que onde viven está a súa casa sola (0.5) fora da actividade extraescolar que está que ao final méteno nun local pechado e está quieto (.) non interactúa nada (.) entón estes nenos xa perderon unha hora mínimo (0.5) hora e media (.) diaria lúdica

Ent: Y que el niño tiene que jugar y salir

X: E que é necesario e que necesario (.) o sea un neno digo (0.5) da igual conciliación familiar non pode ser que o meu neno esté de 9 a 15 na escola e as 15:30 xa o teñan noutra actiidade ata as 17:30 (.) pero é que iso é inhumano

Ent: Es hacer a los niños adultos antes de tiempo

X: Correcto correcto correcto (cada vez más bajo)

Ent: Crees que el profesorado utiliza (.) un profesorado de educación física por supuesto (.) pero el profesorado de otras áreas puede utilizar el juego como mecanismo de transmisión de cultura o para crear conciencia social

Ent: Tamén falamos un pouco de eso (.) hai de todo pero básicamente eu diría que non (.) porque cando falaba antes de que todos temos a nosa parte de responsabilidade o profesorado tamén (.) entón se hai unha idea por onde podes encamiñar as cousas e vas dando as actividades digamos como un menú medio feito cos ingredientes pois ben a xente vai acomplándose (.) se deixas...

Ent: ...Libertad...

X: Ao máis fácil (.) abrir un libro páxina tal actividade 3 iso é máquinas (.) iso son historias que (.) pensar que somos todos iguais o que dicíamos antes (.) entón creo que cando digo profesorado digo igual que pais nais igual que institucións non (.) non creo que non (.) realmente creo que non se valora (.) hoxe estiveron aquí sí todo moi ben (.) este cole é unha maravilla...

Ent: ...Pero se van para casa y no...

X: ...Pues si estás 40 anos ou 20 anos no teu cole si si che gusta isto intenta facer algo (.)

Ent: No tienes porque hacer lo mismo pero otra cosa (SOLAP)

X: Exactamente (.) intenta intenta cambiar (.) qué é o que cres que se pode facer sin lastimar a ninguén e que triunfe (.) porque se eres un suicida (.) vas montar eso e fracasas mal (.) o sea o que fagas firme firme (.) sexa esto (.) pois eso firme non queiras así ou para chegar aquí pero e que non tes que chegar aquí (.) ao mellor ti en vez de chegar aquí (.) chegas aquí pero por este lado e fas isto e iso triunfa (.) pero fai algo entón por ese lado eu creo que non (.) que non se valora igual que se me dicías os pais diríache igual non se valora (.) aínda se cree que non é facer cousas inútiles pero que as veces é perder o tempo

Ent: Crees que el juego puede usarse para adoctrinar

X: (2.0) home a ver (.) por exemplo se ooooo levas ao apartado meramente competitivo (.) podría dar pé pero se o levas ao apartado é dicir que é algo global no que cae (.) o sea algo global al (.) algo que encaixa todo o mundo no que podes ter (.) en fronte alguén que non saiba nada (.) ao mellor nin na lingua e te tes que comunicar con él para xogar ou desa actividade non sabe entón (.) se non o levas a regar a regalo moito eu creo que non (.) non adcoctrinas sobre todo se non (.) é unha imposición (.) nos sempre dicíamos (.) ten que convivir cas outras actividades que haxa (.) se convive cas outras actividades só podes pedir eso e como nun parque público como dicíamos antes (.) se nun parque público hai tobogáns hai (.) hai bambáns hai (.) non sei cabalos con muelles (0.5) pode haber unha zona de terra ou de herba para xogar a rá ou para aquí bailas o peón e aquí (.) ou ou para facer campos para xogar á mariola algo que non precise demasiado material pero que as persoas podan xogar (.) entón se conviven non adoctrinas nada o que estás facendo é xente máis completa estás abrindo as perspectivas

Ent: Se pueden desarrollar valores negativos a través del juego (.) valores negativos me refiero aaaa...

X: ...Sí sí sí...

Ent: ...Desarrollar que un alumnado sea mejor o solo piense en eso...

X: ...Sempre depende dos enfoques mira eu cando cheguei (.) comentaba antes que collemos escolas deportivas (.) eu dexei despois de eu xogar a baloncesto e dexei o baloncesto (.) coas as nenas que estaba aquí eu facía atletismo con elas e e sobre todo campo a través (.) e nos servía así como traballo físico para para (.) o deporte (.) porque vin como se funcionaba aquí a nivel de esta zona en baloncesto de que un equipo perdía e choros a xente que perdía choraba ou ao revés eu acórdome dun (.) a primeira vez que fomos ás Pontes (.) vin un partido iba cas cas nenas e digo bueno debe de estar esto emocionante porque están presionando a toda o campo (.) estou falando de nenas de 10 11 anos (.) e miro o resultado e estaban 70-2 e o que estaba presionando a todo o campo era o equipo que gañaba 70-2 e digo pero isto que é (.) claro eu falaba cas nenas e dicía mira esooo (.) nos cando xoguemos con equipos que sexan inferiores a nos pensade que aparte que nos xogamos todos o sea (.) nos xogamos antes de que haber as rotacións que ninguén pode xogar os catro periodos (.) como moito tres nos xogábamos daquela (.) alguén podía xogar todo o partido (.) evidentemente sempre xogamos todos o partido peor cando haxa esas esas diferencias (.) vamos a xogar máis as persoas que menos control temos vale? e as que máis control teñen pois vamos facer algunhas (.) había que negocialo cas nenas no?

Ent: Claro claro

X: Pois vamos a tirar exterior (.) non vamos facer nin contraataques vamos a esperar atrás (.) ao mellor defendemos en zona para non presionalos e roubarlles a pelota eeeh vamos a tirar tiro exterior as que máis controlades (.) tedes que comprobalo (.) tedes que aceptar que nos non vamos a esto nos vamos a un sitio e despois queremos tomar unha merenda ou algo coas nenas que xoguemos (.) perdamos ou gañemos (.) si vais alí pois aí aburrida...

Ent: ...Eso por ejemplo (0.5) mi padre juega al rugby y eso es lo que me ha hablado (.) ellos van a jugar (.) bueno mi padre juega (.) tiene 53 años está jugando de veterano y y ellos van a jugar por ahí (.) a donde sea echan el partido y después tercer tiempo (.) y eso está dentro del reglamento del rugby en todas las (.) en todas las competiciones hay ese tercer tiempo que después en otros deportes pues no y y se desarrolla una competitividad y que no va ligada al deporte escolar

X: Entón claro entón a este nivel o que dicías ti do xogo depende do enfoque que lle deas (.) antes dicíache que aquí facíamos campionatos non? (.) claro se o campionato imaxínate (.) ti marcas unhas normas que eran as que nos temos aquí (.) que ao mellor son discutibles non? (.) eeeh hai catro equipos (.) pois catro responsables dous nenos e dúas nenas xa estás marcando algo (.) despois eses catro botan a sortes quen escolle e que escolle de primeiro un dous tres catro (.) escolleis de primeiro (.) á segunda persoa que escolle (.) o segundo que escolle é o segundo terceiro tal (.) vas facer equipos equilibrados (.) se o que escolle de primeiro escolle un chico a segunda vez que lle toca escolle unha chica vamos facer equipos equilibrados entón aí estas vendo unha competición que vai ser máis ou menos máis ou menos equilibrada porque eles saben...

Ent: ...Y que la importancia que tenga aunque sea ganar (.) es que todos participen para ello...

X: ...Correcto correcto...

Ent: ...Y ese valor que tiene ganar (.) no es un valor que que perjudique al que pierda

X: Claro claro e todo eso tes que marcalo ti (.) o sea ti dicías se cres que se pode dar pé a malos hábitos a malos valores evidentemente sí pero para iso están as persoas que o xestionamos non? é como despois dun dun campionato de pano (.) imaxínate unha partida un equipo gañou 20-21 aquí xogamos ao pano dunha maneira diferente que non é eliminatorio (.) que vai a puntos non (.) entón o que gañou 21-20 máis equilibrado imposible pois gañou ao final tal tensión e unha nena ao mellor chora bueno ponse a chorar (.) pois acórdome que unha nena comezou a chorar paramos e ao mellor choraba no medio da competición paramos e vamos a ver que pasa (.) da igual como se toca a sirea e non acabamos o campionato da igual o de menos é o campionato (.) a ver non podemos estar xogando aburridos (.) eu podo cansarme pero non podo estar con mala cara ou aburridos ou ou disgustarme (.) evidentemente eu sempre lles decía non? (.) a mín me gusta gañar a todos nos gusta gañar pero (.) non sempre vou gañar porque se non son un frustado (.) se sempre creo que vou gañar e gaño normalmente cando falle vou ser un frustado vaime crear unha frustación (.) tengo que estar preparado para eso (.) y ao revés (.) non teño que estar acostumbrado sempre a perder (.) algunha vez vou gañar se non son eu será por medio do grupo pero non pode ser eso (.) entón paramos falamos do tema e volvíamos e ao final de cada partida veña a saudarse uns cos outros un abrazo e tal mecachi en tal a chispa te coma que por ti perdemos (0.5) bueno iso hai que xestionalo se non claro que sí (.) como se xogas ao fútbol sala eh os equipos cada vez aínda que iba quen quería pero cada vez escollen dous (.) os que escollen hoxe equilibrados eh (.) non collades a unha figura cun maleta non non (.) ou dúas figuras ou dúas maletas iso ben sabedes vos como é (.) escolledes dous nenos nenas e tal e o que escolla hoxe non escolle mañá e hai que respetar a lección (.) e hai alguén que ten pouca vista para escoller pois é a súa elección (.) perden 14-0 pois escolleu mal (.) pero ao mellor está máis a gusto así (.) e se a ti che toca con ese equipo (.) aínda que seas unha figura tes que acostumar a que non esté (.) entón todo é cuestión de xestión pero pode dar pé sen non o controlas claro

Ent: Y alguno de los juegos de aquí pueden desarrollar o fomentar la competitividad o el individualismo

X: Sí claro que sí o xogo sí claro que (.) onte fixen esta xornada de formación cando había o brilé pois había unha persoa que (.) que acababa co equipo entón nun momento determinado dixeran (.) estou falando de xente pois coma a ti non? (.) e dicíalle oíe mira (.) xa queda a metade do equipo e todos briláchelos ti e o resto non fixo nada (.) que che parece por variar se en vez de tirar ca dereita tiras pois tiras ca esquerda a partir de agora (.) si ves que a cousa se iguala pois (.) lémbrete que estou falando cun adulto eeh...

Ent: ...Ya ya ya...

X: ...Entón sí sí claro (.) o primeiro que me dixo eu son futbolista e dixeran vale (.) eu non son futbolista e hoxe non vamos facer fútbol o sea que sexas futbolista non me está a dicir nada sobre a actividade que vou facer hoxe (0.5) o único que físicamente serás coordinado e tal pero iso xa o vexo na túa constitución (.) pois claro tes que (.) tes que parar un pouco e e e ver eso e actuar non? porque senon si que podes podes crear malos roios

Ent: Y sobre todo con niños

X: Claro... (voz baixa)

Ent: ...Porque competir y crear que sean el mejor eso ya está ya la sociedad creada para ello

X: Eu dicíalles fíxate no fútbol cando había así algún problemilla dicíalles eu hoxe vamos xogar doutra maneira (.) se estades todos igual para que vexades eeh gaña quen empata (1.0) e crúzanselle os cables (.) aquí antes había secundaria (.) tuvemos secundaria entón maiores non? (.) quen empata (.) ti estás eeh 7-0 (0.5) da igual se o outro equipo empata a 7 (.) tamén (.) pois vías cousas (.) cambiou o concepto (.) o sea vías cousas tan fascinantes como que o equipo que arrasaba deixábase superar para despois empatar e gañar eran tan competitivos non sabes? (.) pero a partir de aí (.) non podían marcar máis goles e entón estaban jodidos porque dicían hostia e agora temos que andar ao ritmo dos outros (.) porque se marcamos un gol xa deixamos de gañar (.) se toca agora a sirea e nos vamos para casa (.) 8-7 e non gañamos (.) entón agora temos que xogar cos outros (.) o sea igualarse máis (.) ti fíxate (.) un unha historia unha historia...

Ent: ...Facilísimo...

X: ...Facilísimo non? (0.5) no brilé por exemplo nos temos que intentar que a xente (.) non vaia amargada que haxa caras de felicidade (.) un brilé que lles decía aos voluntarios e que o facemos é (.) si me brillan (.) paso a xogar co outro equipo (.) non hai zona de brillados o sea están 6 contra 6 me brillan aquí agora 7 e alí 5 (.) cando se acaba o xogo cando estemos todos de un lado (.) gañamos todos (.) y es rarísimo que se acabe o xogo (.) estando un ou dous volven a recuperar porque sempre brillas a alguén e si se acaba o xogo todo dios ¡toma gañamos! (.) e ti empezaras aquí e estás aquí (.) están todos aquí (.) e lle metes unha (.) en vez de meter un balón metes dous que teñan que estar pendientes (.) e os descolocas (.) as figuras quedan descolocadas xa (.) e dis ti mira ti...

Ent: ...Y es un cambio de rol continuo...

X: ...Póñote exemplos así para as preguntas non? para que vexas así un pouco (SOLAP)

Ent: Sí sí eeh (0.5) qué juegos de los que hay aquí son más propensos ooo (.) juegos de los que hay aquí o de los que puedas conocer tú para desarrollar la afectividad y la preocupación por los iguales el respeto (.) valores así más democráticos

X: A ver eu creo que calquera xogo no que non sexa demasiado competitivo eeh (0.5) fomenta esto (.) mmmh xogos eh (.) musicais por exemplo evidentemente sí (.) aquí facemos varios non (.) un dos que está no centro "Pasa Perico" (.) ou "Pasa Monteiro" ou "Pasemisí" o mellor así o coñeces...

Ent: ...Sí

X: Entón hai un xogo de contacto (0.5) un xogo de contacto (.) o tiro de corda fora da competición (.) normalmente é un xogo que taméeen (.) bueno un equipo gaña e outro perde pero non hai ese disgusto porque rebéntaste caes levántaste tal (.) e podes facer adaptacións (.) eehh digamos (.) calquera xogo no que non dependa só das túas cualidades o sea que (.) un deporte individual depende de ti (.) se eu vou a campo a través para que o meu equipo queda primeiro (.) eu quedo de primeiro pero os outros quedan 60 65 68 (.) o que quedou de 10 14 e 27 ese equipo quedou mellor que nos (.) entón temos que traballar máis digamos a igualdade entre nos que haxa eses picos non? entón calquera xogo que non sexa de tanteo ou de de (.) de que predomine a

foza física as características físicas coordinativas dunha persoa creo que o fomentan  
creo que fomentan

Ent: Y si hay algún conflicto utilizáis algún tipo de mediación ooo

X: Na resolución de conflitos xa ves (.) eu persoalmente sempre dicía que os conflitos entre nenos téñenos que solucionar son os nenos porque senon sempre están dependendo de ir á referencia e dicir ei Jorge que me fixo esto (0.5) é a túa visión (.) eu estou escoitando a túa visión (.) e si vou a él e me di que foi ao revés (.) non podo facer caso porque se te fago caso a ti o outro dirá (.) entón quén ten que intentar solucionar esto (.) a mín pasoume moito pero pasábame nas sesións de educación física (.) eu paraba a sesión (.) falaba esto non se podía (.) si se repetía sentábame con elas un pouquiño (.) seguía a sesión funcionando a actividade (.) outra actividade hasta que eles chegaran a un acordo (.) e había momentos que ao mellor levaban 10 ou 15 minutos que non cedían un dos dous (.) non pode ser que teña dúas versións da mesma (.) do mesmo feito pero eu non o sei (.) entón os que o sabedes sodes vos e vos tedes que chegar a un acordo e contarme (.) a versión (.) entón despois de 15 20 minutos sempre había un que non dicía a verdade (.) entón dicía iso non é correcto (.) iso non é correcto entón o que vamos facer é parar a sesión de todo o mundo e vas a expoñer que ti foches o que xogaches mal diante de todo o mundo (.) vaste enfrentar con eles (.) non vas ter nignunha (.) a medida correctora é que ti vas ser responsable do que fixeches vas explicalo (.) y pola túa conducta a túa compañeiro o teu compañeiro estivo 10 minutos sen participar entón (.) intentaremos o que intentas se queres penso que esto non se repita (.) entón mediar cando fai falta sí (.) pero eu sempre igual que aquí nas visitas intentade vos solucionalo (.) son colegas como vos entón como dicir mamá papá non vamos a ver (.) primeiro resolve de vos o sea se a ti te cortan ou tes un problema para iso estou eu evidentemente pero para un tema cun neno ou cunha nena (.) intenta é difícil xa sei que é difícil pero intentade falalo porque falando e sin berrar (.) porque se berrades vou alí outra vez a dicir que non podedes berrarvos entre vos (.) intentade falar con calma a ver por qué eso (.) aaah porque me pareceu mal perder bueno (.) te pareceu mal perder pero tes que asumilo porque non podes dicir porque me parece mal perder vou darlle unha patada a un que vai só contra a portería que iso non pode ser (.) iso non pode ser iso é o que ves na televisión pero iso non pode ser porque gañarán pelas porque non se te pode ocorrer que lle deas unha patada a unha persoa para que non marque un gol adrede por detrás (.) iso non pode ser (.) ou porque porque non gañe pois non lle pasou a pelota a este que está só ou que pode marcar ou sempre ser eu sempre ser eu (.) iso non pode ser (.) e que non ma pasa o típico (.) e que non ma pasan digo bueno (.) ninguén pode tocar eeh tres veces seguidas a pelota ou hai que dar cinco pases tal ou ten que tocar todo o mundo (.) en minibasket tamén (.) todo o mundo do equipo ten que tocar mínimo unha vez a pelota antes de anotar canasta se metedes antes non vale (.) aínda que sexa contraataque (.) se é contraataque volvedes para atrás (.) pero hasta que toquen todos non vale (.) entón eu en principio que solucionen eles e despois si non hai cando hai veces que hai que actuar claro

Ent: Claro sí (.) lo normal (.) eeeh se desarrollan de la misma manera valores ligados a (.) a los juegos en todos los cursos es decir (.) tanto en...

X: ...Nooooon (.) porque o nivel madurativo (.) o sea valores sí pero a nivel de asimilar (.) de asimilar o que estás non (.) pero sí se ven o sea eu diríache (0.5) nos recreos cando chove (.) están todos no pavillón...

Ent: ...Sí...

X: ...Os pequenos cando hai algunha actividade nova (.) cando son novas normalmente sempre eran lúdicas relacionadas coa tradición (.) sempre andaba por alí facendo e os pequenos e cando non son novas igual (.) de vez en cando mirando á á outra zona (.) cando pasaban de cinco anos a primeiro (.) o primeiro que facían o primeiro día de recreo ir mirar o papel que está no taboleiro para ver a qué podían xogar (.) sin decir nada (0.5) entendes? entón sí que...

Ent: ...Sí sí que la diferencia es la maduración que puede tener cada alumno y la asimilación (SOLAP)

X: Claro a un neno pódelle dicir oie pois (.) claro un neno de seis anos ao mellor o primeiro que se lle ocorre pois (.) non é dar unha patada a un pero ao mellor jaaaah! (.) ou berrar ou nena tiñas que ser (1.0) certas cousas non se dan asimilado pero sí que van quedando sí que van quedando entón chega un momento claro que se controla pero hai outras que é un pouco máis complicado non?

Ent: Claro (.) entiendo lo que dices (.) es es un proceso

X: Claro (.) como te dixen pois tes que tocar catro veces a pelota ee e non se acorda se lle tocou catro porque é un despistado un pequerrechiño (.) un de terceiro como os que estaban hoxe se lle dis que a teñen que tocar catro non teñen disculpa

Ent: Ya (RISAS) yyy (.) se pueden desarrollar valores (.) sociales (.) pues los anteriores los democráticos (.) compañerismo respeto (.) a través de juegos tradicionales individuales

X: Bueno eu creo que sí (.) eu creo que sí porque (0.5) a ver (.) un xogo individual como pode ser (0.5)

Ent: La peonza

X: Sí

Ent: Por ejemplo

X: Eeeh como podo digamos eu (.) o que lle dicía hoxe a Pablo que era o rapaz que estaba de monitor (0.5) cómo podo (.) facer algo a nivel de traballar valores (.) si eu que domino esa actividade son capaz de (.) respetar á xente que non domina a actividade pero a parte son capaz de formalos (0.5) o sea gracias a mín (.) eu vou ser un medio para que eles consigan chegar (.) é máis difícil nos individuais porque sempre (.) dependendo do grao de competitividade protagonismo autoestima que teña cada un porque tamén pode ser ao revés (.) que se o grao de autoestima aquí tamén pasaba moito (.) se o grao de autoestima é baixo (.) que como te ves eeh digamos limitado con relación a outros nos individuais (.) te quedas atrás empezas a xogar e hai que reforzarte tamén porque sempre non pensamos en en en nos que están porriba (.) hai que pensar nos (SOLAP)

Ent: Sí claro

X: E iso pasa moito (.) xente que di que bueno que este que tal e bueno pois eu non vou facer nada non? (0.5) entón sí sí que se pode ao mellor é máis complicado ou non porque as veces tamén respetar a un grupo ééé complicado porque cando estas con outros oito (.) é dicir bueno somos oito distintos (.) se estás só depende so de ti (.)

entón é o que lle dicía onte ao adulto este (.) oie se vas a acabar a partida de brilé ti só entón é mellor que xogues ti contra o equipo (.) tan pronto metimos (.) dous balóns e dixemos esto éste que era que lanzaba á primeira coidado (.) porque xa había outro balón coidado (.) e tiña que mirar para outro lado e non solo era tirar (.) xa se ralentizou o xogo entendes? (.) entón (.) tanto individuais como colectivos (.) sí que se pode eu penso que sí despois xaaa o individual é moito o nivel de autoestima que teña cada un e de competencia (.) xa hai que controlala ou non ou se hai que fomentar esa autoestima pero sí que se pode sí sí

Ent: Eeeh que alumnado (.) tiene más dificultad para jugar (.) el alumnado de un núcleo urbano o el alumnado rural

X: Eu básicamente hoxe en día diría queeee (0.5) que da igual o sea hoxe en día non podo dicir que a xente rural sexa máis creativa polo que falamos antes (.) polos ritmo de vida que se levan no rural pois da pé a que os nenos se lles dea todo feito (.) o sea aquí tiñamos nenos que viñan con tres anos (.) empezaban a escola controlando esfínteres e agora cada vez máis inmaduros por qué? (.) porque se lles fae todo (.) cae vas alí e o levantas (.) ay que mira que me manchei (.) pois mira se estás cun chándal e caeu e hai terra pois é normal que se manche non que por iso deixe de xogar (.) o sea se lle da todo feito e as solucións inmediatas (1.0) entendes?...

Ent: ...Sí (.) estímulo respuesta...

X: ...Pum Pum (.) así é (.) vamos a ver é igual que se ti ves aquí pois ves pero ti tes (.) algo tes que pagar tamén danche de comer danche de vestir ti algo terás que faer tamén porque se non (0.5) teu pai tamén traballa cobra e por iso pode (.) pero terás que respetar este teléfono terás que respetar e para non dicir se o rompo me dan outro (.) pero vamos a ver? iso non pode ser (0.5) entón hoxe eu vexo menos diferencia entre rural e urbano fora de que é moito máis agradable (.) para mín non? para mín vivir no rural que no urbano (.) pero a nivel de competencias dos nenos creo que se pode (.) eeeh chegar ao mesmo tipo de competencia lúdica cun neno dunha cidade ou neno do medio rural é cuestión do enfoque que lle das

Ent: Del enfoque

X: Claro (.) estes nenos que estiveron hoxe (0.5) as nenas que meteu alí unha era bastante descoordinada díxenlle trae a alguén que teña (.) que sexa alguén con coordinación que eu non os coñezo (.) no os vin (.) porque para o xogo este do aro de pneumático (.) hai que ter un pouco de coordinación (.) a nena que trouxo era descoordinada por completo (.) bueno pois esa nena está no medio urba non é urbano de todo pero máis ou menos (.) semiurbano Oleiros non?...

Ent: ...Sí más o menos sí

X: Como ela hai moitas aquí entendes? (.) con esa nena podo traballar exactamente igual en Oleiros que aquí e non quere dicir que as de aquí (.) en cambio a outra nena era bastante coordinada e era moi superior a moitas das hai aquí (.) entón eso que...

Ent: ...Que no (.) y es necesario alguna destrezaaaa habilidad especial para practicar...

X: ...É crer Jorge (.) é crer o sea moitas veces o refrán dice querer é poder non querer é eeeh (.) dar a posibilidade de que suceda algo (.) non ao mellor como eu quero que suceda pero querer é (.) con ese primeiro paso que che dicía (.) se ti queres que o xogo teña presenza no teu centro educativo fae algo (0.5) noooooon porque todo o mundo está cansado e non quere compromiso os nenos so pensan no fútbol (.) ti queres? qué



fas? nada (.) entón hai algo aí que se está rompendo (.) o sea é querer (.) é querer se queres (0.5)

Ent: Se puede

X: E cada un (.) despois sabe (.) e que eu sempre o dixeran se eu (ininteligible) (.) empecei a traballar en Sevilla (.) logo fun por varios sitios e ao final estaba fixo (.) tiña plaza fixa en Cruceiro de Roo en Outes no concello de Outes (.) así catro anos (.) estaba encantado co co alumnado coas familias coa zona (.) coa miña vida daquela tiña unha vida bua unha vida (RISAS) lúdica festiva maravillosa (.) todo menos os profes non había solución naquel centro era pequeno (.) era xente que era de alí (.) e non había implicación para nada (.) faelo ti que eres xoven faino ti que tal (.) pero tío ti estas cobrando (.) o sea sí eu son xoven e non me preocupa eeh (.) proxectar algo e sometelo a consenso para ver se estamos dacordo pero non pode ser aquí nun cole somos un grupo (.) non había solución e me pirei...

Ent: ...Claro es que trabajas solo...

X: ...Sí e vin para aquí (.) e claro...

Ent: ... Porque esa es una de las (0.5) de los de las cosas que veo fatal de la educación (.) que es un lastre el que (.) sí cada uno tiene área pero que trabajen por separado cuando en realidad estás trabajando con los mismos niños y niñas (SOLAP)

X: Claro (.) E ves para aquí (.) pero bueno as veces teño pensado (.) e me quedei (.) eu vin aquí e non coñecía a ninguén aquí o sea que eu cando cambiaba iba a sitios nos que non coñecía a ninguén para buscarme a vida (.) pero vin un proxecto de escola (.) que iso non cho comentei antes (.) aquí había un proxecto de escola (.) unha escola metida no contorno onde está que que o primeiro que ten que facer e coñecer o contorno defender o contorno (.) o sea antes de ir a casa dos peixes á Coruña (SOLAP)

Ent: Es importantísimo

X: Eu teño que que saber que aquí hai unhas Fragas do Eume (.) pasear polas Fragas do Eume respetar as Fragas do Eume que hai un río Belelle teño que coñecer o río Belelle (.) que hai rutas polo Belelle que hai unha cooperativa que hai (.) zonas de petroglifos iso teño que coñecelo...

Ent: ...Es que es lo lo esencial lo primero es la comunidad cercana y después te abres al al concello de al lado a la comunidad a la provincia a España pero primero tienes que conocer lo que tienes aquí

X: Claro entón é o que falábamos antes non é igual (0.5) que non podo estar dacordo co mundo global un neno da Capela ten un sinal de identidade que é o concello da Capela (0.5) entón se eu estivera eu (.) iba isto para dicir que se eu en vez de vir pra Capela (.) fora para o Fernández LaTorre (.) por dicir algo (.) que coñezo a Pablo pero nunca stiven nese cole (.) ao mellor esta proposta educativa (.) este proxecto de escola de xogos ao mellor non saía como aquí (.) o sea eu seguía pensando sigo pensando que o xogo e xa o pensaba cando vivía feliz e cando era que che dicía (.) xa facía daquela xogos cas nenas e cos nenos (.) facía intercambios (0.5) pero ao mellor non podía facer o mesmo porque si me atopo cunha realidade teño que adaptarme á realidade (.) pero se quero facer algo teño que intentalo (0.5) entón (.) claro estás aquí vías o proxecto escola eeh esto (0.5) aceptábase perfectamente (1.0) por polo profesorado pero claro e si non fora aquí? ao mellor esto nunca se lograba así (0.5) e tampouco que este (0.5) eu cando vin aquí nin se me pasaba pola cabeza (.) que fora a

ter 1000 alumnos que pasan por aquí todos os anos (.) que vayan 12 anos seguidos e que nun mes se reservan todas as visitas (.) que queda xente fora (.) que íamos ir cos nenos para aquí para alá (.) pois non se me ocurría de que tuveran eso (.) pero (.) tamén se me dis (.) estás en Melide (.) pois eu que sei ao mellor pois as cousas (.) pero algo sí que estou seguro que faría (.) porque creo porque eu creo (.) creo pero creo non é un conto (SOLAP)

Ent: Y eso es lo importante

X: E creo porque estou aquí contigo (.) y agora co proxecto non teño nada (.) bueno o mes que ven chamáronme (.) un cole de Ferrol que quere facer tamén algo así (0.5) pois eee por medio dun amigo de Antón Cortizas (.) a ver se non me importaba estar aquí un día porque ía vir todo o claustro (.) xa pasou outras veces (.) para comentarlles como foi o que che estou comentando pero pero non non tan tan parado (.) como foi todo aquí non para reproducir pero si non para ver digamos...

Ent: ...Para tener una idea una base

X: Eso por onde empezo (.) que eu direi igual empeza por algo (.) o sea que cres? cres nesto? pois empeza por algo (.) eu podo dicir podes empezar por aquí bueno eso (.) pois mira deixa (.) eso non pero podes empezar por aquí (.) eso está chupado xa tes un punto (.) a onde vas chegar? non sabes empeza por aí fracasa (.) esa non valía pero busca outra triunfa? (0.5) amplía complementa pero non esquezas eso (.) xestiona consensúa e tiras para diante non?

Ent: Eeeh consideras que durante las visitas tanto el alumnado de aquí da Capela como el alumnado que viene de fuera desarrolla habilidades tanto motrices como específicas

X: Sí (0.5) sin duda algunha sin duda algunha (.) deso sí que xa non me queda dúbida (.) fora de que tes que motivar para que a xente participe para que a xente se involucre para que a xente comunique os nenos e as nenas sin duda algunha (.) calquera das actividades que hai traballa calquera dos bloques de percepción espacial temporal de habilidades (.) específicas básicas de equilibrio deeee (.) rítmicas deeee (.) calquera delas

Ent: Cuál es la impresión que puede tener el alumnado que os visita (0.5) alumnado y profesorado

X: Alumnado que nos visita (0.5) algunha anécdota (1.0) houbo nenos que dicían pero (.) esto (.) aquí non facedes outra cousa que xogar? (0.5) claro eles estaban dúas horas con alguén e vían que (.) pero estes que fan xogan todo o día (.) dixeron no (.) explicas que isto é un día á semana (.) entón en xeral (.) eu creo que a impresión é moi boa pero (.) eso non chega (.) evidentemente é un obxectivo que temos que levar que a xente que vaia contenta (.) hai xente que non lle gusta xogar temos que intentar que xogue sen facela sufrir non? (0.5) creo que todo o mundo que ven aquí marcha contento creo (.) creo (0.5) son anos e teño que dicir que sí (0.5) seguramente mellor os profes porque ven que pasan aí...

Ent: ...Sí ven que desbraban y se quedan agusto...

X: ...Viches hoxe? unha das profes estaba sentada mirando o móvil...

Ent: ...Ya...

X: ... Á sombra (.) e a outra andaba máis...

Ent: ...Andaba ahí de de guardiana y tal (.) sí es que a ver (SOLAP)

X: É como che digo eu baixan do autobús e digooo as veces (.) por exemplo uns de primeiro (.) os cursos baixos son complicados para xestionar porque xestionan os

pequenos (0.5) pero hai veces que son visitas alucinantes (.) e sempre antes de marchar dígolle aos nenos (.) esto é parte do que che dicía que os nenos no captan (0.5) eses pequenos (.) felicidade por favor (.) ao profesorado de educación infantil (0.5) porque isto que vimos agora non o teñen por vos (.) o sea tamén os felicito a vos que estades (.) pero isto é un labor que se está facendo con estes nenos desde infantil (.) porque están en primeiro e levan dous ou tres meses con vos (.) é imposible que este nivel de cooperación de respecto de (.) de introducción (.) de meterse de inmersión na actividade non se logra (.) iso é un labor que tedes que felicitalo non? entón  
Ent: Mmmhh yyy (.) eh (.) cuál es la relación que tú ves o que has visto entre (.) el alumnado (.) cómo crees que se pueden relacionar o si has visto (.)

X: Espera espera (VOZ ALTA) qué día é hoxe? Mércores?

Ent: Sí sí

X: Vou sacar o coche que veñen os autobuses hoxe

Ent: Vale

DESCANSO 5'

Ent: Eeeh (.) la que te estaba diciendo antes (.) que cuál es la relación que se crea entre el alumnado de A Capela con el alumnado (.) que os visita

X: Sí eso eeeh eso Jorge é unha pregunta que a resposta (0.5) o que debera ser é o que é (.) para que ti proxectas algo e é o que consigues (0.5) eh calquera proposta calquera proxecto eu sei que depende das persoas (.) eu sei que depende das persoas (.) y entón depende das persoas para proxectalo e para levalo adiante sempre ten que haber (.) como nunha asociación alguén que esté máis implicado (.) que pase máis tempo (.) iso pasa sempre non? (.) entón aquí depende moito da persoa que está co proxecto (.) se ti estás controlando eso que acabas de preguntar (0.5) tes que reforzar e currar eso todos os días durante as visitas e estar pendente diso (.) máis que dicir se son capaces de saír de aquí sabendo xogar ao peón ou sabendo cales son as partes do peón...

Ent: ...Claro...

X: ...Entendes? (.) iso para mín é básico (.) eso sí que o podo dicir se falo por min diría que dependendo dos cursos (.) como non é un mundo global que é ao que volvía antes (.) os nenos son distintos (0.5) y é máis os nenos non son iguais en 6 anos que en 11 anos (.) aínda que se levas unha liña sí que te podes dar conta de que progresas neste apartado (.) entón aí depende un pouco (.) da importancia que lle dea a persoa que está dirixindo a actividade (.) cando digo persoa tamén digo as persoas que veñen (.) digo as persoas que veñen acompañando...

Ent: ...Claro claro...

X: ...Para mín eso é básico (.) eee dependendo de que está se consegue ou non se consegue pero se non se consegue hai que estar facendo (.) deixando claro eso durante a visita antes da visita e despois da visita (.) en determinados momentos en momentos das sesións de educación física momentos lúdicos (.) porque tamén é difícil e hai que comprender que os nenos non son adultos (0.5) e entón as veces se desaniman si en frente pois non teñen (.) claro vides vos 4º de educación física (.) cos ollos abertos e eles hinchán o peito e dicen (.) bua faenos caso a todos pero si ven ao típico que pasa de mín que utiliza mal o material que lle da igual ou que se rebota (.) que teño por Xabi (.) pero falaches coa persoa (.) tes que intentar solucionalo ti o sea entón...

Ent: Que la idea la idea de de que la relación sea buena (.) es que tiene que partir de todas las partes (.) tanto del profesorado que viene y que está (.) como el alumnado que viene y que está...

X: ...Aquí (.) imaxínate (.) na visita (.) hoxe Carlos lle cadraba que os que estaban monitorizando (0.5) eran os da súa titoría...

Ent: ...Sí...

X: ...Non había ninguén máis solo estaba él (.) supoño que cando viñeches que veu Fernández LaTorre estaría Mar ou (.) non sei quen é o outro (0.5) Juan

Ent: Sí (.) Juan

X: Claro (.) por qué? porque estaba 5º y 6º (.) entón en cada visita baixa un profesor da Capela (.) o titor (.) si pode ser (.) porque as veces polos horarios non? (.) entón esa persoa tamén ten que estar en sintonía con esto

Ent: E implicado

X: E implicado entón as veces non é doado (.) dicir queremos conseguir esto pero tes que crer neso e fixarte neso (.) o sea dicir teñen que respetar evidentemente os que veñen teñen que ser respetuosos xa xa o sabemos (.) pero os nosos teñen que respetar as diferencias e teñen que saber que se van a atopar con situacións que non son cómodas (.) entón a idea e que sí que se interactúe e que haxa unha boa relación pero moitas veces (.) así cando pasaba claro conmigo iso era moi inflexible eh (.) non podemos estar apáticos (.) tirados aí y tal porque eu non sexa monitor hoxe tócame monitor e Jorge hoxe está circulando polos xogos e Jorge ten que estar activo e ten que estar axudando ao monitor (.) e cando axuda ao monitor non quere dicir non interrumpir ao monitor cando está falando dando explicacións ou corrixindo se non axudando na dinámica (.) non pode estar aí á sombra porque se vai calor vai calor para o monitor tamén (.) non só para ti (.) e eu iso si que era moi inflexible e paraba (.) e claro non lle podes pedir iso a todo o mundo (.) eu pasaba horas na miña vida teño pasado moitas horas falando con nenos de valores (.) fora das visitas (.) moitas horas (0.5) no recreo no medio do recreo sentarme observar (0.5) unha historia no medio dunha actividade non de xogo tradicional (.) a ver ven un momentinho vamos falar desto (.) ou deixar que acabe a actividade e ao día seguinte mira vamos falar desto que pasou onte a ver que che parece (.) bueno pois agora vamos chamar a este profesor mira a ver (.) non non (.) veña vamos falar dese tema a ver que vos parece (.) para mín é básico (.) o que pasa que se consiga oun non depende moito dos nenos tamén depende moito dos que estamos e se os adultos dámoslle valor a eso moita importancia

Ent: Y para finalizar (.) hay juegos en el proyecto que alguno de los dos (.) sexos géneros no practique

X: No

Ent: No?

X: No (.) no

Ent: Y lo habéis observado alguna vez (SOLAP)

X: No (.) eso a ver (.) eso hai xogos (0.5) que (.) algúns nenos lles gusta máis ou nenas e hai a que lle gustan menos o sea hai xogos que lles gustan máis a uns e xogos que lles gustan máis a outros pero que non practiquen non

Ent: Vale (.) y has observado alguna vez que haya algún tipo de segregación por sexo o...

X: Intentamos (.) mira eso é algo (.) que o ampliaba a educación física (.) porque eu doulle moita importancia a ese tema tamén entón dende tres anos (.) o sea a xente que viña aquí moitas veces nas visitas dicía tedes unha relación de confianza unha maneira de estar entre os nenos e vos e os nenos cas nenas que é raro (.) pero digo e que eso hai que curralo todos os días o sea (.) o sea se ti desde tres anos en educación física acostumas ao alumnado a que o material os recursos materiais das sesións os recollen (.) dentro do que poidan claro (.) que os collen e recollen eles (.) evidentemente en cuarto en terceiro eso está chupado (.) iso telo telo gañado...

Ent: ...Ya

X: Entón (.) o de segregación iso depende claro (.) tes que estar ti tes que estar tes que estar con eso si non eeh eu sempre digo que os nenos (.) eeh (.) de naturalidade non o sea de nacemento non pero (.) porque viven nun mundo de adultos (.) o sea perden a nenez (0.5) entón como non viven na nenez están escoitando conversas de adultos (INTERRUPCIÓN POR SIRENA DE SALIDA) Non sei se me ven buscar miña nai ou meu pai hoxe porque non sei con quen me toca estar historias de eso (0.5) e digo está descolocado ese neno está oíndo están escoitando conversas de que comendo (.) si están comendo con eles (0.5) cando Jorge di esooo (.) non lle fagas ni puñetero caso e si tal daslle un *gholpe* a ese están escoitando eso (0.5) entendes? entón (.) con eso hai que hai que xogar e...

Ent: ...Y hay que trabajarlo...

X: E hai que sabelo...

Ent: ...Y hay que (.) como decías tú yo nunca (.) o sea sí que he reflexionado pero nunca me había parado a pensar en que es el niño el que (.) vive en un mundo de adultos y (0.5) es complicado para ellos porque la mayoría no entiende lo que pasa (SOLAP)

X: Total totalmente

Ent: Porque ellos no son conscientes de todo lo que (.) les rodea hasta que de verdad lo viven (SOLAP)

X: Totalmente

Ent: Y es que la escuela es el único sitio que pueden estar compartiendo momentos con niños y y (.) al ser la generación futura (0.5) son las personas que estamos aquí dentro profesorado y familias también que deberían de hacerlo los que eduquen para que no pasen cosas como las que pasan ahora ni problemas como los que puedan tener los adultos...

X: ...Por iso che dicía esto que do proxecto do xogo a sociedade non cre porque (0.5) non cre non hai valores (0.5) o sea eu para así entre nos (.) para felicitar a algún pai algunha mai amigos (.) pola forma de levar aos seus fillos (0.5) indícochos así (gesto con las manos)

Ent: Ya

X: Agora teño uns veciños (.) son de Vigo e deben ter unha nena de uns 8 anos (0.5) todos os días entra as nove (.) as oito levántase a mai (.) as 8 e cuarto empézase a berrar desde abaixo que a ver se baixa que se bueno (.) vivímos así nunhas casas así que ten bueno (.) que se baixas que non sei que (0.5) o sea unha relación rarísima para que se levante a nena despois baixa ao mellor as oito e media para almorzar e digo e

as nove entra na escola e a escola non está (.) hai que coller o coche e ir hasta (0.5) e digo (.) empezamos ya mal o día (SOLAP)

Ent: Totalmente

X: Pero e que eu vexo a relación da mai coa nena ou tal (.) xente nova eh (0.5) e que digo parece que é unha carga (.) o sea ti tuveches a nena porque quixeches (0.5) entón eu á nena (.) como se pode levantar un fillo meu a berros (.) se eu necesito levantalo media hora antes polo que sexa pero falando con tacto (.) estás un pedazo con ela estou que me sinta próximo (.) eu madurgo antes se necesitas tempo (.) pero non podemos andar acelerados depois que tal porque como chega á escola? (0.5) chega mal (SOLAP)

Ent: Ya llega descentrado

X: E aquí pois segundo os ves (.) miña nai bueno non me contes porque ao final hai moita relación de que as veces te chaman papá que (RISAS) escapábaselles (.) bueno non me contes cosas da casa (.) bueno non me contes (.) bonitas sí pero esas cousas non as quero saber esas cousas son ademáis de maiores (.) ti non lle fagas caso (.) claro ven así e oín falar de que onte non lle viñeron buscar nenos aquí que non lles veñen buscar (.) porque ti estás separado da túa colega e crías que era ela quen o tiña que vir buscar e ela que crías ti pero aquí estamos (.) eso son valores entendes? (.) xogar con eles darlle un mimo o sea (.) hai nenos venme aquí e veñen lanzados a abrazarme non sei se te fixaches?...

Ent: ...Sí sí lo vi antes (RISAS)

X: O sea estando eu de garda (.) baixar do coche e vir lanzados a abrazarme ao mellor e non lle dar un bico á nai (.) ou saír de aquí e non lle dar un bico á persoa (.) un bico ou ou ou (.) unha frase así bonita ou (.) pero esto que é? Eu non son o pai o sea eu o único que fago con eles é xogar algo e que intentes ser eles e que disfruten marcándolle sempre uns límites porque hai que marcarlles uns límites (.) entón eso non pasa por iso é moi difícil todo esto encaixalo (.) moi difícil porque (.) e que é algo que depende (.) sí sería algo global como dicías ti pero como depende dunha sociedade a ese nivel sí que hai unha globalización porque non interesa (.) eso non interesa o sea agora qué lle aporta a unha familia o xogo tradicional despois de que acaben aquí de comer (0.5) se houbera (.) unha actividade de xogos tradicionais pagando pois vamos pagar por xogar bueno home vouno levar ahí (.) non pago para que faga inglés ou para que faga bailes de salón moi ben (.) para actividade rítmica pero (.) bailes de salón para un neno que é todo moi regrado que todo hai que facer así (.) igual ben pero estás rompendo

Ent: ...Está descentralizado (SOLAP)

X: Estás rompendo claaaro todo descentralizado centros descentralizados rómpese a creatividade (.) teñen que facer todos todos baila pra aquí non non é que eu prefiro pra aquí (.) non ten que ser primeiro para aquí e digo tío pero (0.5)

Ent: (RISAS)

X: E iso é a realidade (.) é difícil un proxecto é difícil porque todos temos o sea faleiche de que os profes temos os pais teñen (.) os nenos tamén para iso estamos pero hai que correxilas situacións depende de todo (.) entón (.) todo este tema de valores eu creo que a sociedade está (.) está sen valores e na nenez que é onde se marcar (.) e que ahí e onde quedan marcados (0.5) acórdome porque pasei moitos anos aquí e acórdome do grao de implicación que había antes das familias e digo e que ti xa eres avó e eu

estiven contigo e eras o pai desta chica ou deste chico (0.5) e era unha pasada como tratabas ti ao teu fillo a túa filla e agora vexo como tratas ao teu neto (.) e que non ten nada que ver (.) trátalo coma un muñeco como una animal destes en perigo de extinción tío (.) o sea a túa filla o o teu fillo caía sangraba tal e teñen a camisa de grava pero agora todo á mínima (.) o que dicíamos antes (.) solución inmediata (.) a xente frustrada cando non ten solución inmediata (.) entendes?...

Ent: ...Le da un cortocircuito si se cae su hijo...

X: ...E que é eso (.) xa pero Xabi a sociedade cambiou pero oíe que sí a sociedade cambiou estou dacordo (.) evidentemente (.) pero se algunhas cousas se cambian a peor (.) pero que é o teu neto

Ent: Ya

X: Pero e que agora para que boten unha man os pais...

Ent: ...Imposible (SOLAP)

X: Complicado (.) complicado agora para mandar por whatsapp nais censuraron tal (0.5) todo o mundo se mete a eso en negativo (.) en positivo (0.5) e despois meten aquí os nenos e se un día fago unha folga e non estou aquí (0.5) xustificado e tal porque é unha decisión propia (0.5) vai alí porque vaia montaxe para vos para as vosas vidas (.) agora metes aos cativos aquí se eu rasco o nabo a nivel curricular (.) impórtavos tres carallos (.) con tal de que estean alí (.) é un almacén non sabes?

Vamos a gardar chourizos (.) se trato igual ao teu fillo que a outro que é un artista e o teu fillo é un matado porque non é nada creativo e o trato que vaia traballo frustrado estou facendo aos teus fillos non? terei que intentar currar ou ao revés

Ent: Es que ahora la visión que tienen los padres de los profesores es negativa (.) cuando antes se colaboraba entre todos (.) y ahora lo que veo es que es negativa

X: Eu moitas veces dicía este proxecto que hai aquí dámolo a coñecer dicía (.) pero vos coñecedes o seu proxecto (0.5) publicacións e todo eso (.) todo eso que se publicita (.) pois había xente que opinaba cando che dicía esto de que perdían clases e tal (.) e ao mellor veían que había tres días de visita pensaban que os seus fillos tiñan a visita (.) o sea que baixaban tres días á semana (.) entón o que eran dúas sesións eran seis entón bueno (.) se non te enteras como falas? disto (.) e por qué non dis ao encargado do proxecto por qué non ves aquí e estás por bares dicindo esto ou chéganos de segundas (.) para qué estamos aquí (.) somos unha comunidade educativa (0.5) o sea se eu fago algo eu o este cole (.) que está ocupando tempo máis do que debemos (.) ti cres que o vamos facer por mal? (.) se para mín é moito máis simple chegar esto unha hora descanso (.) outra hora recreo descanso marcho para casa (.) iso é máis simple (.) se estás facendo algo sea polo ben do teu fillo (.) ti ao mellor non estás dacordo que iso non o ves ben (.) e senon sempre tes opción a cambiar e ir a outra outra instancia (.) creo que isto está mal e denuncialo (.) a ver a ver se isto é malo (.) algo que está valorado a nivel de Galicia (.) vas vir ti sin saber que non ten valor? (.) todo o contrario que é negativo (.) e que iso non é normal (.) entendes? nin que cuestionen porque os profesionais do ensino somos nos (.) o sea eu non me meto se lle das leite natural ou leite (.) fabricado (.) ti non te metas como enfocamos (0.5) podemos comentar pero ti non eres o profesinal do ensino

Ent: Pues nada muchas gracias

X: Gracias a ti

### **Entrevista Alumnado A Capela**

Ent: Hola esta es la entrevista con el alumnado (.) ceip mosteiro do caaveiro para saber su opinión acerca de los juegos tradicionales (.) Buenos días

Todos/as: Buenos días

Ent: pues nada como todos teneis la autorización firmada yyy que en ella aparece que mantendremos vuestro anonimato pues comenzamos vale? la primera pregunta es qué juegos tradicionales practicáis y cuál de ellos os gusta más de todos (0.5) vale empezamos por aquí

Alumno 1: algunos dos xogos que hai aquí son as lombas (.) os zancos o peón a goma a porca o brilé (0.5)

Ent: y los que más te gustan

Alumno 1: Os que máis me gustan son o brile as lombas e a porca

Alumna 2: A min os que máis me gustan son a porca e o peón

Alumno 3: eeeh (.) A min os que máis me gustan é o brilé e o balón sentado que aínda que non é un xogo tradicional o practicamos nesta escola

Ent: Mmhh (.) vale

Alumna 4: A min o que máis me gusta é (.) o aro...

Ent: Aaaah (.) el aro (.) bien bien (0.5) yyy por aquí

Alumno 5: a mí el que más me gusta es el peón

Alumno 6: A min o que máis me gusta e o peón (.) eeeh as lombas e o brilé

Alumna 7: A mín o que máis me gustan son as lombas

Ent: As lombas (.) vale eeeh (.) habeis dicho un montón de juegos (.) algunos que tienen implemento que se llama (.) por ejemplo el aro (.) que tenéis que llevarlo con el palo otros que no tenéis que usar material (.) cuales son vuestras preferencias (.) con material (.) sin material y por ejemplo a porca (.) teneis los sticks de madera (.) y veis por



ejemplo alguna diferencia entre algún juego que podáis hacer aquí ooo alguna otra sesión de educación física

Alumno 1: pues por exemplo a porca ten relación co xogo que é o hockey pero en vez de usar unos paus de plástico e un e un e unha ficha pois utilizamos un cirulo de madeira cun furado no solo ou se chove usamos un aro e o sticks de madeira... (SOLAP)

Alumno 3: e ó golf tamén se parece

Alumno 1: Sí

Ent: algún otro juego que se os parezca a un deporte que haya ahora (1.0) ninguno? (0.5) vosotros creéis que los deportes de ahora han salido de los deportes tradicionales (.) que haya una posible relación entre ellos

Alumno 5: por ejemplo uno en el que te tienes que subir a un caballo y darle a una pelota con un palo...

Ent: el polo ese es el polo mmh (.) chicas algo? Algún juego de cuerda o algo así puede estar relacionado con (.) algún juego o algún deporte de ahora...

Alumna 2:.... Sí...

Ent: o por ejemplo as lombas (.) no se os parece a nada

Todos/as: No (.) no

Alumno 1: que conozcamos no

Ent: vosotros conoceis bueno (.) el el el juego que en las olimpiadas se llama salto de trampolín

Todos/as: Si si siii

Ent: no se os parece un poquito as lombas (SOLAP)

Todas/os: si sí

Ent: Sí? Vale vale

Alumno 3: bastante parecido sí

Ent: pues eeh (.) vale (.) eeh (0.5) que os parece que vengan a visitaros (1.0)

Alumno 6: Pois (0.5) é é moi divertido enseñarlles a outros nenos a xogar a xogos tradicionais

Alumna 4: É moi divertido

Alumno 1: A min gustame moito porque e unha experiencia que nunca olvidaras (.) e saber que algunhos nenos estan disfrutando dos xogos antigos pois é moi satisfactorio

Alumno 3: que por exemplo (.) hai escolas que non teñen os xogos tradicionais e nos llos ensinamos e tamén como (.) como xa dixeron pois estamos contentos de que aprendan e ademáis lles guste as visitas e os xogos tradicionais

Alumna 2: pois a min me gusta bastante que veña xente nova a conocernos e a conocer os nosos xogos

Ent: eeeh (.) vale pensais que para eles é bo? saber que hai xogos tradicionais e que (.) e que vos sobre todo vos ensinádesllos sabes? non é o profesor senon que é xente como eles que lle esta alí como monitor do xogo tradicional

A3:(0.5) poois (.) a ver eu creo que as visitas que veñen lles gusta a casi todas lles gusta como explicamos nos eee (.) pois é importante por non solo por xogar senon porque tamén é unha forma de cultura aprender os xogos tradicionais que tiñamos antes

A1: pois a ver (.) eu penso que as todas as que tuvemos que lles gustaron os xogos e (.) e interactuaron en vez de profesores os que lle enseñan (.) pois sendo nenos entenden bastante millor porque a ver se son nenos entreteñense máis atendendolles e tal e se son profesores faiselles un pouco máis aburrido

Ent: Pensais máis ou menos o mesmo?

Todos/as: Síiii

Ent: Vale (.) Eeeh creéis que que estos juegos tradicionales os os ayudan a respetar a los compañeros es decir que tienen valores positivos

Todos/as: Mmmmmh (onomatopeya afirmativa)

Ent: Sí (SOLAP)

A7: Sii...

A1:... Bastante

Ent: por ejemplo (.) algo que os llame la atención de practicar un juego tradicional con vuestros compañeros o compañeras o el alumnado que os visita

A5: El brilé (SOLAP)

Ent: el brilé por qué

A5: Porque es muy divertido y a todos nos gusta (1.0)

A1: pois por exemplo na porca porque todos (.) porque aunque parezca que no todos pois nos xuntamos nun como se nos xuntamos un pouco máis e aínda que non sexa un xogo de equipo e como se todos foramos un solo equipo

Ent: Eeeh así que (.) algun xogo que destaquedes que diga pois para destacar o compañerismo ou para facer máis amigos utilizamos este xogo porque pola forma de xogar é máis doado facelo

A4: o brilé porque aínda que sean dous equipos que se enfrentan e facemos mais amigos porque estamos xogando en equipos

A3: eu quizás diría os zancos porque aínda que algúns fan uns niveis mais difíciles ou sexa para diante para atrás ou para os lados pois sempre podes facer amigos e compartir os niveis que levades e esas cousas

A7: As lombas (.) porque non compites

Ent: Mmhh (.)

A1: pois a min parece-me máis (.) o brilé tamén porque aínda que xogamos enfrentados como decía aquí a miña compañeira (.) pois algunhas (.) pois algunhas veces axudamos entre equipos para intentar xogar máis tempo

Ent: Mmhh Muy bien (.) por exemplo eeeh creéis que (.) que estos juegos son para (.) son buenos para hacer amigos y estar todos juntos (.) es decir cuando salís del cole seguíis practicándolos fuera de vuestro ambiente escolar

A3: yo eeeh (.) si que os practico fora da escola moitos de eles eeeh a verdade que por exemplo se estamos xogando a xogos que por exemplo unha consola o un ordenador digamos que nos cerran pero se xogamos a un xogo tradicional co que está máis xente ca que competir pois podemos (.) temos máis facilidades de facer amigos (.) e amistades e todo eso

A1 pois eu con compañeiro cando vou bastantes veces a sua casa pois enseñámoslle ó irmán pequeno que ten que po ano (.) bueno que para dentro de dous anos vai empezar tamén a facelos e para que esteña máis experimentado

Ent: Mmmmhh

A5: yo si que los practico en la casa porque bueno el que más practico es el peón

Ent: Y sabes hacer algún truco o algo

A5: Sí...

Ent:...Sí y tú sabes hacer un truco con la peonza serías capaz de enseñárselo a alguien de tus amigos y a través del juego se pueda hacer más amistad o compartir cosas que el te enseñe pues un truco de zancos

A5: Sí

A6: Aaaah eu practico o peón fora da escola porque así ee aprendes novos trucos e podesllos ensinar ós teus amigos (2.0)

A4: eu a verdad e que practico bastantes xogos na casa sobre todo co meu irmán (.) e se non fora porque os practico na casa máis na escola eu tería moita vergoña cando ven a xente de fora da escola (2.0)

A7: o brilé e o que máis practico

Ent: Vale eehh (0.5) últimas preguntíñas vale? eehh (.) creeis que estos juegos evitan conflictos

A3: bueno a ver los juegos para hacer peleas pero si que es verdad que tenemos que intentar hacer juegos pacíficos o sea por ejemplo los tradicionales intentar llevarnos bien entre todos

A2: sí porque como a todos nos gustan xogamos primeiro uns e despois outro e así xa non hai conflictos

A1: Pois a verdad e que a veces temos algun conflito pero arreglámolo porque como todos somos compañeiros e amigos de toda a vida pois sabemolos arreglar e sempre sabemos o que o outro quere xogar...

A3:... Hai máis confianza

Ent: E se por exemplo en una visita (.) pasara algo eehh (INTERRUPCIÓN EN EL AULA) creeis que estos juegos son más fáciles de solucionar es decir que un conflicto que un juego de este tipo es más fácil de solucionar que jugando a otro deporte o a otro juego (3.0) o creeis que la probabilidad de que haya conflictos es mayor menor (3.0)

A1: pois nestos xogos a probabilidade de que haiba problemas e menor porque como nos temos que axudar unos mutuamente os outros pois xa vamos (.) xa nos temos que axudar e xa intentamos non ter conflictos entre nos

A5: sí porque por exemplo no brilé tes que pasarlla os que está brilados e en fútbol se queres podes ir por ahí e os demais non xogan

A2: sí que solemos tener conflictos en fútbol  
(8.0)

Ent: Vale eeeh pues la última (.) eeeh (0.5) de donde creeis que puedan venir estos juegos

A2: dos avós

Ent: dos teus avós?

A2: Mmmhh

A7: os avós que sempre xogaban de pequenos

A6: os avós inventaronos e foron trasmitindoos aos seus fillos e netos e nos intentamos que esos xogos non se esquezan

A3: que por exemplo os nosos avós e bisavós decidiron crear estes xogos porque por exemplo ao mellor non tiñan máis material e lle foron ensinando os seus fillos netos e ata agora que os conservamos neste neste centro

A1: pois neste centro intentámolos conservar porque o (.) o vir algunho dos nosos avós a este centro enseñáronlle estos xogos os profesores e intentamos pois que queden (.) os profesores intentan que cheguen a todas as xeracións...

A4: que non se perdan

Ent: eeeeh (.) e creeis que é importante

Todos/as: Síii

Ent: Por qué?

A5: porque se van xogando cada vez menos persoas se perde o xogo

A3: o que queremos e que os xogos tradicionais desta zona especialmente desta localidade e deste municipio que se xogaban sobre todo tradicionalmente estes pois que non se perdan porque como decía antes tamén é cultura da nosa rexión e de Galicia e desta zona

A1: pois é importante que non se esquezan porque a maioría dos nenos de agora van para casa e póñense a xogar a consola por exemplo e é importante porque ademáis de ser malo para a nosa saúde pois é importante saber que os nosos avós tiñan tamén xogos que non eran (.) que non facía falta nin electricidade nin nada novo

Ent: eeeh creeis que hay diferencias entre o que (.) es la última ya esta no está ni apuntada (.) creeis que hai diferencia entre os xogos que poden practicar nun ambiente urbano por exemplo na Coruña ou en Vigo nunha cidade grande Madrid (.) que a que podedes practicar vos aquí nun ambiente máis rural creedes que hai moita diferencia

A1: sí por que a ver (.) porque nun ambiente como Madrid ou ou sitios así pois ti non tes moito sitio pa xogar a estes xogos por exemplo (0.5) e se por exemplo estas aquí colles os teus compañeiros un día que faga sol e vas a un claro nun monte e xogades e ademáis estás coñecendo nova natureza

A3: que por exemplo nestas zonas como hai zonas máis rurais consérvanse como neste centro máis destes xogos pero cidades como por exemplo cidades Madrid Barcelona ou outras digamos que as cousas evolucionaron entón aparte de que non hai centros ou sexa (.) que eu me informara non hai centros como este que teñan así un espazo natural para poder xogar así a xogos tradicionais

Ent: pois moitas grazas...

Todos/as: A ti

Ent:... algo máis que queraís añadir? no? sí? (SOLAP)

Todos/as: No

Ent: bueno pues muchas grazas no hay máis tempo

Ent: Grazas

### **Entrevista CEIP Girasoles (PSEUDÓNIMO)**

Ent: eeeh (.) hola buenos días esta es la entrevista grupal para el CEIP Fernandez LaTorre yyy nada va a ser como sabéis yyy en teoría os había tenido que dar unos papeles que no se si os lo dio vuestro profesor pero era para que sepáis de que la entrevista va sobre juegos tradicionales y valores y para que supieráis que no va a haber ningún nombre vuestro ni ningún nombre del cole para para preservar el anonimato vale?...

Todos/as: ...VALE

Ent: Entonces la primera pregunta es qué juegos practicáis (.)tanto en el cole como fuera del cole y cuales os gustan más (.) valen deportes valeee lo que hagáis en vuestro tiempo libre (1.0) Dime

Alumno 1: Jugamos en el colegio al brilé (0.5) al fútbol a veces y luego (.) bueno al baloncesto también y fuera del colegio jugamos al fútbol y jugamos al fútbol

Alumna 2: En el colegio como dijo jugamos sí al brilé al baloncesto al fútbol y bueno después hacemos juegos como en grupos como no sé (.) el pilla pilla (.) y yo fuera del cole hago baile y gimnasia (.) y gimnasia...

Alumno 1: ...Aaaah...

Alumna 3: Pues a veces saltamos a la comba muy pocas veces porque bueno a veces se nos olvida bajarla pero el otro día estaban saltando y bueno se dentro y fuera del colegio

Ent: Mmmhh (.) así estos son los que más relación tienen con los juegos tradicionales los que más usáis no?...

Todos/as: ...Siii...

Ent: Vale perfecto yyy (.) usáis o practicáis algún juego en diferentes épocas del año relacionados con los juegos tradicionales vale? por ejemplo en verano jugáis a algún juego tradicional y en invierno a otro o algo?

Alumna 4: Jugamos siempre a lo mismo invierno verano...

Alumno 1: ...Siii...

Alumno 5: ...Da igual lo que sea...

Ent: Son esos que habéis dicho antes no? (SOLAP)

Todos/as: Si

Ent: Vale eeeh (0.5) os gustan más este tipo de juegos tradicionales o (.) las otras actividades que podéis hacer en educación física

Alumno 6: Las dos están divertidas

Alumna 2: Sí

Alumno 1: Sí

Ent: Algo más? Por ejemplo os gusta el hecho de (.) de que venir aquí y conocer los juegos tradicionales que hicisteis aquí?

Todos/as: Sí

Ent: Los conocíais? (SOLAP)

Todos/as: Sí

Alumno 5: Sí algunos sí (SOLAP)

Alumna 3: Sí algunos sí pero otros no (SOLAP)

Alumno 6: Sí (SOLAP)

Alumna 2: Sí algunos

Ent: Por ejemplo

A1: Eeeeh

A4: por ejemplo conocíamos la mariola o el aro o las peonzas (SOLAP)

A1: Los zancos...

A4: ...Los zancos pero yo no conocía la porca

Ent: y los practicáis (.) los habéis practicado (SOLAP)

A4: Algunos...

A1: ...Sí algunos (SOLAP)

Ent: en el colegio

Todos/as: Sí (.) algunos sí

Ent: Sí (.) Vale yyy como (.) como os habéis encontrado al relacionaros y compartir este día con los niños y las niñas de aquí (SOLAP)

A2: Bien (SOLAP)

A4: Bien (SOLAP)

A1: Bien (SOLAP)

A6: Sí bien (.) bastante bien (SOLAP)

A2: Bien

A1: Sí

Ent: Sí? Vale (.) os gusta la idea de (.) de que sean ellos los monitores

Todos/as: Sí

Ent: Por qué? Qué veis de diferente por ejemplo de lo que hacéis en clase (2.0)

A3: Eeeeh (.) Pues que (0.5) al ser de este colegio también nos (.) eeh (.) si hay juegos que no sabemos ellos nos pueden enseñar yyy que charlen con nosotros y (INTERRUPCIÓN EN EL AULA)

Ent: Un minutito un minutito por favor

(CIERRE DE PUERTA)

A4: y también al tener como nuestra edad nos sé es como más fácil entenderlos

A1: Podemos entablar más conversación que con un adulto o así

Ent: Mmmm Vale (.) eeh creéis que estos juegos (.) ayudan aaa respetar a los demás (.) aaa (.) eeh fomentan el compañerismo la igualdad tanto chicos chicas

Todos/as: Sí

Ent: Sí?

A4: Sí



Ent: De qué manera lo hacen (0.5) algún ejemplo

A5: Pues que como decía ella al ser niños pues como que somos más abiertos con otros niños y la verdad es que si uno eeeh está haciendo un juego con otro una niña y un niño pues lo mismo no se discrimina a nadie ni nada

Ent: Yyy (1.0) de dónde creéis que provienen estos juegos

A6: De aquí de Galicia

Ent: Dale (.) sin miedo dilo

A1: Nono era otra cosa

Ent: El qué? Pues dila

(RISAS)

A1: que no era nada

Ent: Creéis que estos juegos forman parte de Galicia de (SOLAP)

Todos/as: Sí

A3: Del pasado de Galicia

Ent: Bien bien (.) del pasado

A1: eso es lo que iba a decir

Ent: Tenías que haberlo dicho y (.) vosotros os los tomáis como si fueran vuestros

A1: No (.) bueno sí sí sí (SOLAP)

Todos/as: Sí sí

Ent: Vale (.) pero por qué no

A1: A ver (INTERRUPCIÓN EN EL AULA)

Ent: Última última pregunta última pregunta y acabo

A1: Sí sí yo sí porque tienen nombres en gallego y no sé como que son típicos de aquí no

Ent: Vale y creéis que se podría que vosotros al ser de coruña de una ciudad por ejemplo también ciudades como Madrid tal estos juegos se pueden desarrollar también (SOLAP)

A1: Sí

A4: Sí en otros lugares (SOLAP)

Todos/as: Sí

Ent: Pero por qué vosotros no los practicáis tanto y ellos sí cual es la diferencia...

A5: ...Porque casi no los conocía...

Ent: ... Casi (.) vale

A2: Y aparte porque pues en los recreos el material y así el material pues nunca lo bajamos porque no lo tenemos en clase...

A3: ...lo tenemos en el aula de educación física

A2: Claro

Ent: Vale yyy por último creéis que estos juegos tienen alguna relación con algún deporte que hayáis practicado actualmente o que conozcáis o que se os parezca y algún ejemplo

A6: las peonzas (.) ahora hay unas nuevas peonzas que se pueden coger por la punta y todo

A1: Sí...

A6: ... y hacer muchos trucos

A3: y el de los aros el de un aro normal (3.0)

Ent: Algún deporte por ejemplo el juego de a porca tiene relación con algún

A4: Sí

Todos/as: Sí sí al hockey

Ent: Bien (.) y as lombas

A1: Ah a gimnasia rítmica

Ent: Bien (.) me gustaría haberos hecho más preguntas y poder charlar yo un poco más pero es el tiempo que disponíamos así que una pena (.) muchas gracias y nada

## **2. Diario de Campo**

Miércoles 11/04/18

1. DATOS RECOGIDOS TRAS OBSERVACIÓN EN EL CENTRO DURANTE LAS HORAS LECTIVAS Y CHARLA INFORMAL CON EL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA CARLOS

### **- Organización del espacio:**

Por un lado, el centro cuenta con un museo de juegos y juguetes tradicionales y juguetes de otras zonas del mundo. En la parte inferior del centro se localiza la exposición de los juegos y juguetes tradicionales. El museo consta con piezas antiguas como carrilanas,

patinetes, bolos, juegos de mesa, entre otros. Los juguetes fueron cedidos por las familias del alumnado o fabricados por el alumnado durante alguna actividad o unidad didáctica transversal del proyecto.

La parte superior del centro consta con otra colección de juguetes del museo. Esta colección es una recopilación de juguetes de diferentes países del continente africano. Estos juguetes van desde muñecas hasta vehículos hechos con material de reciclaje, pelotas o juegos de mesa entre otros. Estos juguetes son en su totalidad fabricados a mano. Posteriormente, el parte de arriba también, hay una pequeña recopilación de juguete industrial moderna que consta de juegos de mesa y muñecas variadas. Para finalizar, la procedencia de las piezas de las distintas partes del museo aparece en la entrevista con Xabier.

Por otro lado, está el Centro de Interpretación de Juegos Tradicionales (CIJT) que es lo podríamos llamar la zona de recreo. El espacio de los juegos que se realizan durante las visitas es el mismo espacio donde el resto de los días de la semana el alumnado del centro transcurren sus recreos. Aparte de esta zona de juegos el centro cuenta con un pabellón que suelen utilizar cuando hace mal tiempo.

La zona de recreo llama la atención que está dividida por zonas de juegos; en cada una de las zonas existe un cartel informativo del juego tradicional que se puede realizar en ese lugar. En este espacio suele estar el alumnado de educación primaria, ya que el alumnado de educación infantil tiene una zona de juegos con columpios, toboganes y demás habilitado para ellos.

Cuando las visitas o los recreos transcurren dentro del pabellón, se distribuye en tres tercios todo el espacio. Durante los recreos uno de los tercios lo ocupa el alumnado de EI y el primer ciclo de EP (1º y 2º), otro tercio el segundo ciclo de EP (3º y 4º) y el último el tercer ciclo (5º y 6º). Durante las visitas el espacio completo se utiliza para la realización de los juegos.

#### **- Organización de la visita:**

Habitualmente las visitas suelen ser de un alumnado máximo de 25 personas. Las visitas tienen una duración de dos horas. Durante estas dos horas existe un intervalo de 30 minutos en los que el Centro de Interpretación de Juegos Tradicionales (CIJT) se comparte con el resto del alumnado del centro que tiene tiempo de recreo.

La visita consta de dos partes, la primera es una visita guiada por el profesor encargado del proyecto y de organizar las visitas que es el profesor Carlos Vázquez, profesor de educación física. El profesor enseña de manera organizada las piezas del museo del juego tradicional.

Una vez finalizada esta parte de la visita, el alumnado visitante se reúne con el alumnado del centro A Capela en el CIJT para dar comienzo a la segunda parte de la visita, la práctica de alguno de los juegos tradicionales. La sesión de juegos tradicionales consta de seis estaciones en la que cada una se practicará uno de los juegos de los que consta el proyecto. Esta batería de juegos está formada de 25 juegos que tienen recopilados en una pequeña publicación. Previamente, antes de comenzar con la dinámica por estaciones, el grupo grande de alumnado (A Capela + Visitante) realiza algún juego como calentamiento y ruptura del hielo.

El tiempo de juego de las estaciones lo controla el responsable del proyecto. Existe una alta posibilidad de que el curso que completa el ciclo pueda asistir a la visita y el tutor/a debe de estar presente durante los juegos. Dependiendo de la edad del alumnado se desarrollan unos juegos u otros, aunque de manera habitual suelen repetirse la peonza y la rayuela. Durante las visitas se sigue manteniendo el horario de recreo para todos los miembros del curso que monitoriza y para el alumnado que les visita.

#### **- Datos sobre el alumnado:**

El alumnado del centro, durante cada visita, tiene una función muy importante que es la de monitorizar los juegos que se realizan durante la estancia del centro visitante. Cada semana, uno de los cursos del centro pasa por esta función y, aunque en esa visita no sean todos y todas los que actúen, la próxima vez que le toque a su curso, serán ellos los que tomen parte de la visita.

En septiembre cuando reciben las solicitudes de visitas, organizan el calendario y escogen la disposición de los cursos para las visitas, de manera que, intentan cuadrar que si el alumnado visitante es de tercero de primaria, los monitores sean de su misma edad; aunque esto no ocurre siempre. El alumnado que cumple la función de monitorizar, debe de organizar el material de los juegos.

- Rutinas del monitor:

- a) Presentarse y conocer el nombre de los integrantes del grupo.
- b) Preguntar si jugaron y realizar un ejemplo práctico.
- c) Vigilar y velar por la seguridad de los participantes.
- d) Guiar la actividad y el desarrollo de los distintos juegos o niveles de los juegos de la estación que monitorizan.
- e) Mediar en los posibles conflictos.

Para llegar a todo esto, el trabajo desde los primeros años es fundamental. Se observa un trabajo y un desarrollo de las rutinas excepcional. Todo el alumnado está dispuesto, implicado y con actitud colaborativa.

#### **- Organización de los recreos:**

Otro apartado didáctico del proyecto se basa en organizar y estructurar los tiempos de recreo del alumnado. Para ello, han creado un horario en el que el alumnado de cada curso tiene la posibilidad de elegir el juego tradicional que ese día le toca a su curso o por el contrario, juego libre o coger cualquier otro material que el colegio cuenta para que el alumnado lo utilice.

La organización de los grupos: 1º y 2º juntos; el resto de cursos, en solitario. Además de los juegos tradicionales, incluyen en este apartado la práctica del clopbol; un deporte minoritario. También constan de mesas de ping-pong, futbolines y bicicletas además de juegos de mesa como el Molino o el Dominó.

## **2. SESIÓN PREPARATIVA DE JUEGOS TRADICIONALES.**

Esta sesión fue llevada por el alumnado perteneciente a los cursos de 3º y 4º. Fue elegido así porque pertenecían a la tutoría de Carlos. El lugar dónde se realizó fue el pabellón ya que el tiempo no acompañaba y, la duración de la sesión fue de 50 minutos.

La sesión se estructuró en tres partes. Una primera de calentamiento que constaba de un juego, una parte principal que constaba de la mayoría de los juegos y un juego de vuelta a la calma. Por falta de tiempo, uno de los juegos de la parte de la vuelta a la calma no se pudo realizar.

Antes de comenzar el calentamiento, el profesor comienza con una breve explicación de la sesión que acontecerá a continuación. El alumnado se sitúa en posición de semicírculo

para que docente y alumnado puedan verse las caras; al finalizar la explicación, el alumnado comienza a realizar unos ejercicios de movilidad articular.

Al finalizar la movilidad articular, el profesor comienza la explicación del juego. Para el calentamiento, el juego elegido será el “Marro”. El Marro consiste en dos equipos colocados uno en frente del otro a una distancia de unos 5/7 metros. Los miembros de ambos equipos son mixtos con el alumnado de 3º y 4º mezclado.

Cada grupo se coloca sobre una línea horizontal y estira los brazos hacia delante con las palmas de las manos hacia arriba. Por orden y alternativamente, una persona de un equipo se acerca al equipo contrario y cuando decida, debe chocar las manos con alguna persona del equipo rival. En este momento, el primer jugador/a debe de volver corriendo a su equipo mientras su contrincante le persigue; si consigue alcanzarlo, su equipo conseguirá un punto, si no es así, lo conseguirá el equipo que empezó.

El juego concluyó cuando todos los participantes salieron a chocar las manos al equipo contrario. Este juego no conlleva la eliminación de sus participantes y deben de cumplir los dos roles (golpeador/a y perseguidor/a) todos y todas antes de finalizar el juego.

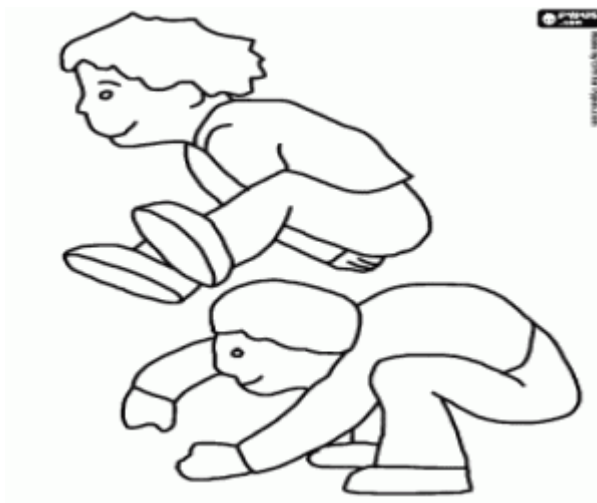
Cuando el alumnado comenzó a estar más activo, la separación de los grupos aumentó hasta los 10 metros. Posteriormente de otra ronda a esta distancia, el docente introdujo una variante del juego para hacerlo aún más dinámico. La variante consistía en que si la persona que chocaba las manos llega a su casa, algún miembro de su equipo debía salir a por el miembro del grupo perseguidor y este debía volver a su casa; si llegaba, un/a participante de su equipo, deberá salir a por el segundo participante del equipo que comenzó chocando. El punto se obtendría cuando se pillara a la primera persona.

La parte principal de la sesión consistió en una selección de tres juegos. El primero fue una “Carrera de sacos por equipos”. Carlos dividió al alumnado en cuatro grupos mixtos. Los grupos estaban formados por cuatro personas. Una pareja de estos cuatro, se colocaron en frente de la otra pareja a una distancia de unos 10 metros. El juego consistía en que uno de los integrantes debía llegar hacia donde se encontraban los miembros de su equipo saltando con el saco. Cuando llegara a la posición de los miembros de su equipo, debía salir del saco y dejárselo a algún/a compañero/a para que volviese al lugar desde el que salió la primera persona. El equipo que fuera más rápido haciendo esta tarea sería el vencedor; aunque con

actitud de observador activo, el docente penalizaba si el alumnado no realizaba bien los saltos, teniendo que volver a empezar.

El segundo juego era una “Carrera a tres pies”. Los grupos para este juego eran los mismos que en el juego anterior y la zona de juegos igual. El juego consistía en que dentro del grupo, dos integrantes debían unirse uno de sus pies al pie de su pareja con una cuerda; caminar hasta donde se encontraban las otras personas del equipo. Uno de los integrantes de la pareja a tres pies debía desatarse y cambiarse por una de las personas paradas, volverse a atar y cuando el nudo estuviera hecho con una lazada, podían volver a arrancar. En este juego no existía competición.

El último juego de esta parte principal de esta sesión fue el llamado “El bicho palo”. Este juego se desarrolló como una actividad de grupo grande. El juego pertenece a los juegos de “As Lombas” que consiste en saltar por encima de los compañeros. Para este tipo de juegos se suelen utilizar colchonetas para prevenir golpes graves por si alguna persona se cae. Ejemplo:



Como material necesario para este juego es necesario un pañuelo para la persona que se sitúe en posición de ser saltada para que se lo coloque tapando sus ojos. Para ello, el profesor preguntó al alumnado si había algún voluntario/a. Este jugador/a se colocó en posición de ser saltado y tapar sus ojos; el resto se colocó en una línea horizontal. Una de las personas de la fila tiene que saltar y mientras tanto tenía que decir el nombre de la persona de abajo.

Una vez ocurrido esto, la persona que ha sido saltada debe de adivinar quién ha saltado. Si lo adivina, el jugador que saltó toma su puesto y se vuelve a empezar con otra persona. El alumnado, variaba las voces para que no les pillaran.

La vuelta a la calma comenzó con otro juego tradicional, la gallina ciega. Una persona voluntaria comenzó en el centro y el resto la rodeó formando un círculo. Esta persona, con un pañuelo en los ojos y, la ayuda del docente, se acercaba a sus compañeros/as y, con las manos, intentaba reconocer quién era. Para ello, las manos solo podían tocar la cabeza de la persona.

Por último, explicó un juego llamado “Pelouros”, que no se llegó a llevar a cabo por falta de tiempo. Este juego necesita como material cinco piedras pequeñas no más grandes de una moneda de 50 céntimos por jugador. Este es un juego de un jugador y se juega 1 contra 1.

Por turnos, uno de los participantes lanza sus cinco piedras hacia arriba e intenta coger una de ellas. Cuando coge la primera, debe de lanzarla hacia arriba y mientras está en el aire, con la misma mano que lanzó debe de coger otra de las piedras que están en el suelo o sobre dónde se esté jugando; si la logra coger, una de esas piedras las guarda y vuelve a lanzar una y repetir hasta que consiga coger todas las piedras del suelo. Si por el contrario no logra coger la piedra antes de que caiga la lanzada, se cambiará el turno. Si alguno de los/las participantes coge las cinco piedras, conseguirá un punto.

La actitud del docente durante toda la sesión fue pasiva, actuando como guía y resolviendo las dudas del alumnado. Este, fue totalmente el protagonista de la sesión ya que también conocían de sobra los juegos.

**Viernes 13/04/18**

### **3. DÍA DE LA PRIMERA VISITA. CENTRO CEIP GIRASOLES.**

La visita de estaba formada por 24 niños y niñas de 6º de E.P y una profesora y un profesor. Antes de comenzar con los juegos de la sesión, el alumnado visitó la zona del museo. Carlos, participó de esta visita como guíadel museo. Para hacer la visita más activa y dinámica, Carlos y el profesor lanzaban preguntas al alumnado ya que el docente ya conocía de otros años el proyecto.



Posteriormente, comenzó la sesión de los juegos tradicionales. Los seis juegos de las estaciones eran: Lombas, Zancos, Porca, Peonza, Aro y Rayuela. Además de estos juegos, como calentamiento común y para que ambos grupos se fueran mezclando y conociendo, se hizo un par de juegos de calentamiento. La explicación de estos juegos corrió a cargo de un alumno de A Capela.

El primer juego fue la cadena y los que empezaban pillando se eligieron entre los y las voluntarios. Cuando se juntaban cuatro personas unidas, debían separarse en dos y dos. Tanto Carlos, como el profesor, que también era especialista en educación física, participaron en el juego. Mi actitud por el contrario, durante el calentamiento y resto de los juegos fue de investigador-observador.

El segundo juego que realizaron fue un juego llamado “Cacerola”. El juego fue explicado por una alumna del centro. Es otro juego de pilla en el que para salvarte de ser pillado, debías decir ¡Cacerola! Y colocarte con las piernas abiertas. Para poder salir de esta posición una persona debía de pasar por debajo de las piernas.

En estos juegos comenzó la primera mezcla de alumnado visitante y del centro. Paulatinamente, van perdiendo la vergüenza del principio aunque en estos juegos aun se podían ver grupos reducidos de alumnado visitante unido y sin interactuar mucho con el resto. En estos juegos, no observé ningún tipo de segregación por género ni por algún otro motivo; el alumnado al completo comenzó con una actitud abierta y predispuesto a realizar la actividad.

Una vez finalizados estos juegos, comenzó la parte de las estaciones. Durante este tiempo, el rol de los docentes cambió y en vez de participar tomaron una posición más distante para observar, ayudar y vigilar la sesión y darle el protagonismo al alumnado de ambos centros.

El alumnado de A Capela se dividió en dos grupos, el alumnado que iba a hacer la función de monitor y el alumnado que iba a participar en los juegos junto con el alumnado visitante. Para las estaciones, el alumnado se juntó por grupos de 6 mixtos. Durante este tiempo, para poder observar todos los grupos, fui caminando por todas las estaciones tomando notas de lo que ocurría en la praxis del juego.

El primer juego que observé fue “As Lombas”. Uno de los dos monitores en este caso, explicó, con ejemplos incluidos, el método de salto más eficaz y como protegerse ante la

posibilidad de hacerse daño. El juego consistía en que una persona se colocaba para ser saltada y el resto en una fila. Este juego tiene cuatro rondas diferentes

- a) Salta normal.
- b) Al saltar por encima, tocar con un pie el culo de la persona que es saltada.
- c) Saltar, y para caer, colocarse con los brazos y las piernas abiertos.
- d) Al saltar por encima, tocar con el culo la espalda de la persona que es saltada.

Si alguna de las personas participantes no lograba pasar la ronda, deberá repetir la ronda, pero antes colocarse en posición de ser saltada. Aunque logre pasar la ronda, debe de colocarse al final de la fila. Es necesario, que cada jugador sepa la ronda en la que se encuentra.

Durante la práctica de este juego, no existió ningún conflicto y pude observar como el alumnado de A Capela, se comenzaba a interesar más por el alumnado visitante. La praxis del juego fomentó la relación entre ambos grupos, aumentando el ámbito lúdico de la sesión y la relación interpersonal.

El segundo juego fueron los zancos. Consistía en caminar con los zancos aunque, como el juego anterior, existían varios niveles o varias rondas en las que la dificultad aumenta paulatinamente. Ambos monitores, antes de comenzar la práctica, explicaron al alumnado la manera más simple de subirse a los zancos, caminar y bajarse para no hacerse daño.

Los niveles de dificultad fueron:

- a) Caminar hacia delante y caminar hacia atrás
- b) Coger unos zancos más altos y realizar lo mismo.
- c) Colocar un pie en un zanco más bajo y otro en otro más alto y caminar
- d) Realizar giros, saltos o cualquier otro truco que conocieran los y las participantes

En este juego se notaba mucha diferencia de habilidad entre el alumnado del centro con el alumnado visitante, ya que según me comentaron las personas que lo estuvieron practicando, los zancos no son un elemento que hayan utilizado mucho durante su años pasados. El tiempo de la sesión no es suficiente para alcanzar el nivel de A Capela, aunque, varias personas lograron hacer piruetas con los zancos.

El tercer juego que realizaron fue “A Porca”. Este juego tradicional cuenta con un implemento que se parece a un stick de hockey, aunque en este caso, son de madera, al igual que la pelota, que humedecen para que al golpear no se rompa.

El juego consiste en que los y las jugadoras deben introducir la pelota dentro de un aro; en realidad sería en un agujero en la tierra, pero al jugar en el pabellón, sufrió esa variación. De entre todos y todas las participantes, una persona debe colocarse de portero para impedir que sus compañeros y compañeras introduzcan la pelota en el aro. En este juego, los y las participantes compiten todas contra todas y todos contra todos.

El monitor y la monitora, también participan en el juego y antes de comenzar explicaron los riesgos de usar el stick (porqueirizo) para no golpear al resto de participantes, también explicaron que la bola (porca) debe quedarse dentro del aro para que el punto sea válido, si la bola atraviesa el aro, no será válido. La persona que anota, debe situarse como portero.

Al ser material antiguo algún miembro del alumnado visitante hizo comentarios como: “Este stick es para zurdos” o “están un poco torcidos” “pesan mucho”. Ya que según pude saber después nunca habían jugado a este juego. Me pareció sorprendente ya que si el docente de educación conocía el proyecto, no haber trabajado antes todos los juegos del proyecto, o por lo menos, que su alumnado los conociera.

El cuarto juego fueron las peonzas. Las dos monitoras eran excelentes bailadoras de peonza y fueron elegidas a conciencia para ser monitoras. Ambas monitoras comenzaron explicando cómo se ataba la cuerda a la peonza para lanzarla correctamente. De todos los grupos que pude observar en esta estación, solo un niño del centro visitante dominaba con suficiencia la peonza; incluso llevó su peonza de casa; el resto, hizo progresos buenos para el tiempo que disponían; pero se observaba una gran diferencia entre el alumnado visitante y el foráneo.

La práctica consistía en aprender a bailar la peonza principalmente y si ese paso lo conseguían, avanzaban y comenzaban a hacer distintos trucos que las dos monitoras les enseñaron, como por ejemplo: el truco del perro, que consiste en arrastrar la peonza por el suelo mientras baila con el cordón, el truco de levantarla con el cordón y bailarla sobre la palma de la mano. Alguna persona del alumnado visitante consiguió realizar el truco del perrito, que era el más sencillo e incluso uno consiguió bailarla en la mano.

El quinto juego de la sesión fue el aro, bailar el aro. Los aros eran aros metálicos con una varilla de guía. Las dos monitoras, antes de comenzar la práctica, mostraron al alumnado la técnica para guiar el aro. Este juego, a diferencia del resto, tuvo un desarrollo más individual, lo que conllevó que hubiera poca relación entre los dos alumnados. En este juego, se notaba una separación mayor entre los niños y las niñas y entre los y las más hábiles y los y las menos hábiles, ya que los y las que dominaban más podían correr mientras llevaban el aro controlado, a diferencia de los menos hábiles que caminaban con el aro controlado aunque cuando comenzaban a acelerar, el aro comenzaba a zarandearse y se les salía de la guía.

Por último, el sexto juego fue la “Rayuela”, que también se conoce en la zona con el nombre de “Mariola”. Para la práctica de este juego, el monitor y la monitora, pintaron en el suelo dos rayuelas para dividir al grupo en dos y poder hacerlo el juego más dinámico. Una coincidencia llamativa fue que la separación de los grupos fue chicos por un lado y chicas por otro, aunque fue la monitora quién se quedó en el grupo de los participantes niños, mientras que el monitor, fue con el grupo de chicas.

El juego, consiste en tirar una piedra al primer número e ir saltando a la pata coja, sin pisar las líneas, hasta llega al número paralelo del que contiene la piedra, pararse, recogerla y salir de la rayuela. Si lo consigue sin caerse y sin cometer algún fallo, puede continuar con el siguiente número.

Este juego tradicional y conocido por todo el mundo tiene un método de juego muy simple y todo el alumnado logró el objetivo de cumplimentar sin problemas todo el recorrido. Aunque el alumnado visitante intentó darle una connotación competitiva, ambos monitores, calmaron este hecho y consiguieron que el alumnado se lo tomara de manera más lúdica que competitiva.

Para finalizar, Carlos le mostró al alumnado un juego que por falta de tiempo no se realizó, que fueron las carrilanas y los arrastres. Las carrilanas son unos carros de madera con dirección que se controla con los pies y que sirven para lanzarse por cuestras abajo o para ser tirado por una persona con una cuerda; como no había carrilanas para todo el mundo, el centro cuenta con unos barriles de plástico cortados a modo que sean sustitutos de las carrilanas para que exista la posibilidad de que más personas puedan jugar a la vez.

Para finalizar, Carlos juntó a ambos grupos para conocer a través de una batería corta de preguntas, la visión del alumnado sobre la sesión, todos y todas parecían muy contentos y

cómodos con haber compartido ese tiempo juntos y, desde fuera, el desarrollo de la sesión fue muy satisfactorio, ya que cuando fui como visitante, no percibí tan bien el desarrollo de la sesión y las relaciones interpersonales. La mezcla de alumnado fue creciendo a lo largo de la sesión. Una vez finalizada la sesión, realicé las dos entrevistas grupales, tanto al alumnado visitante como al alumnado que formó parte de la sesión como monitores y monitoras.

**Miércoles 18/04/18**

#### **4. VISITA DEL CENTRO CEIP SIN PARTICIPACIÓN.**

Antes de comenzar con el desarrollo de la visita, debo aclarar que en un primer momento, esta visita no iba a estar metida dentro del diario de campo, ya que las tutoras del grupo visitante rechazaron participar en la investigación. Posteriormente, cuando llegaron al colegio, les pregunté si podía tomar notas de los juegos que estaban realizando y no se opusieron.

La visita de este centro no la vi entera, ni tampoco la sesión de los juegos, ya que durante ese tiempo estuve realizando la entrevista a Xabier. Como la entrevista acabó rápido, tuve la posibilidad de ir a ver la sesión y fui. El desarrollo de la sesión se llevó a cabo en el CIJT.

La sesión contaba con 44 niños y niñas visitantes que eran de 3º de EP. Llama la atención la cantidad de alumnado visitante ya que me reiteraron siempre que más de 25 no era posible, y este grupo se pasaba, y mucho, el número máximo de visitantes. Aunque lo que pude ver, es que al realizarse al aire libre, el alumnado aunque fuera mucho más mayoritario que el grupo de la semana anterior, las estaciones eran más numerosas pero no había problemas de acumulación.

Al realizar la entrevista ese mismo día, no pude observar los juegos de calentamiento, pero sí las estaciones de la sesión, en las que, tres de los juegos de la semana anterior, se repiten; como son la Rayuela, los zancos y la peonza. Tanto los grupos del alumnado visitante como los monitores, eran de grupos mixtos. Los juegos nuevos fueron las chapas, saltar a la comba y la Zorregada; todos ellos, por supuesto, incluidos dentro de la publicación de los 25 juegos.

El primer juego que observé fue la comba; primeramente, las monitoras, enseñaron a los visitantes que no sabían a entrar y salir para saltar. Una vez mostrada la técnica de la entrada y la salida, el juego variaba según la canción que las personas que daban a la cuerda comenzaban a cantar. Había modos de juego en los que solamente saltaba una persona hasta que fallara o acabara la canción y se cambiaba a la siguiente. El otro modo de juego consistía en acumular gente dentro saltando; si alguien fallaba, debía salir y esperar o volver a entrar una vez pasado un tiempo. Las personas que daban iban cambiando de vez en cuando, incluso, Xabier se puso a dar a la cuerda mientras el alumnado saltaba.

Alguna de las canciones que se cantaron son:

- “Eu teño unhas texoiras que se abren e se pechan; eu toco o ceo, eu toco a terra; eu axeónllome e saio fóra”. Esta canción además incluye una coreografía que sigue la letra. Salto individual.
- “Rei, Rei, cantos anos viverei? Vintecinco, non o sei. Un, dous, tres, catro, cinco...” Así hasta 25 y podía salir; si fallaba antes, se cambiaba el saltador. Salto individual.
- “Ao zapateiro, coxo, torto dun ollo. Cinta morada, vermella ou encarnada. Allo e perexil; 700 mil”. Esta canción también incluye coreografía y salto individual.

La canción del modo de salto grupal no pude obtenerla, pero debían decir el nombre de la persona que debía de entrar y salir. Este juego se realizó en primer lugar para conocerse entre todos y todas las participantes.

El segundo juego que observé en esta sesión fue la Zorregada. Este juego consiste en que el alumnado debe sentarse formando un círculo en el suelo. Como material para este juego es necesario un periódico enrollado. El juego consiste en que uno de los participantes debe colocar el periódico tras la espalda de alguien que esté sentado. Cuando lo coloque, el que tiene el periódico debe correr tras la persona que lo colocó y para pillarlo debe de darle con el periódico en el culo antes de que se siente tras dar tres vueltas al círculo y antes de que logre sentarse. Si lo consigue, el perseguidor colocará el periódico de nuevo y se volverá a empezar.

En este juego se observaba una separación física entre el alumnado visitante y el alumnado del centro. Esta separación se cerró cuando Carlos lo vio y ordenó que se juntaran. A mi parecer esta separación se creó por la desconfianza de no conocerse y, a diferencia de la visita anterior, el alumnado era más pequeño y posiblemente, más vergonzoso.

El último juego nuevo eran las chapas. Para este juego, el CIJT cuenta con unos circuitos ya pintados sobre el suelo que los participantes deben de seguir dándole golpes a la chapa con un dedo. Si la chapa se salía del circuito, debían volver a empezar. Como el resto de juegos, para las chapas existían varios recorridos de distinta dificultad que el alumnado participante debía de tomar como retos de nivel, es decir, si no lograban acabar un recorrido no podían pasar al siguiente.

En este juego, al contrario que en la zorregada, la unión del alumnado fue mayor ya que los circuitos eran pequeños y debían estar juntos, organizarse y controlar que en la práctica nadie haga trampas.

Por último, quiero hacer una mención especial al monitor de la estación de la peonza, ya que tenía un control sobre la peonza que no había visto en la visita anterior. Además del control sobre la peonza, la actitud que mostraba como monitor era digna de elogio ya que se preocupaba mucho por la evolución de los y las participantes animándolos y enseñándoles los fallos.

Los otros dos juegos no los observé ya que creí que con los datos de la visita anterior, eran suficientes para incluir en este diario de campo.

### **3. Consentimiento informado para las familias (Ejemplo)**



VNIVERSITAT  
DE VALÈNCIA

#### **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Estimadas familias:

Desde la Universitat de València se va a realizar un estudio acerca del proyecto Brinquedos que se lleva a cabo en el CEIP Mosteiro de Caaveiro. El proyecto será llevado a cabo por un estudiante del máster de Investigación en Didácticas Específicas-Especialidad en Didáctica de la Educación Física.

Dado que esta investigación se encuentra dentro de los diseños cualitativos, será necesario utilizar entrevistas para la recogida de datos. La idea del investigador es realizar entrevistas grupales al alumnado de entre 6 y 8 participantes.

Siguiendo los principios éticos de cualquier investigación garantizaremos la privacidad del centro y de los participantes y mantendremos el anonimato. Tanto al alumnado participante como a los docentes que quieran participar, se le asignarán pseudónimos para respetar su privacidad.

Sin más agradecemos la colaboración de antemano y les dejo mi correo-e por si tienen alguna duda respecto a la investigación ([jorvicas@alumni.uv.es](mailto:jorvicas@alumni.uv.es)).

D./D<sup>a</sup> \_\_\_\_\_,  
padre/madre del alumno/a \_\_\_\_\_  
estoy de acuerdo en que mi hija/o participe en el proyecto “Los juegos tradicionales y la educación en valores”.

Firma de la persona participante



#### 4. Consentimiento firmado por los docentes

##### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por la presente, estoy de acuerdo en participar en el proyecto "Los juegos tradicionales y la educación en valores" libremente y por consentimiento propio. Asimismo, entiendo que, como acto voluntario, puedo negarme a contestar las preguntas planteadas y finalizar la entrevista en el momento que considere oportuno.

Firma de la persona participante

  
CARLOS VÁZQUEZ VÁZQUEZ  
DNI: 4690842-K

##### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por la presente, estoy de acuerdo en participar en el proyecto "Los juegos tradicionales y la educación en valores" libremente y por consentimiento propio. Asimismo, entiendo que, como acto voluntario, puedo negarme a contestar las preguntas planteadas y finalizar la entrevista en el momento que considere oportuno.

Firma de la persona participante



## 5. Fotos del centro educativo. CIJT y Pasillos





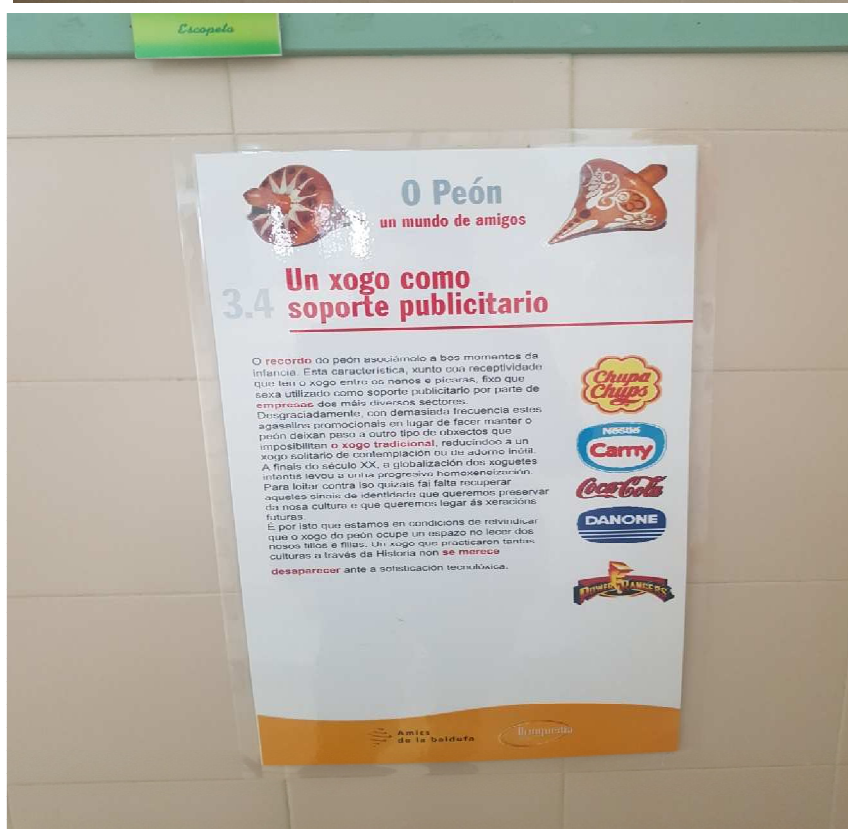


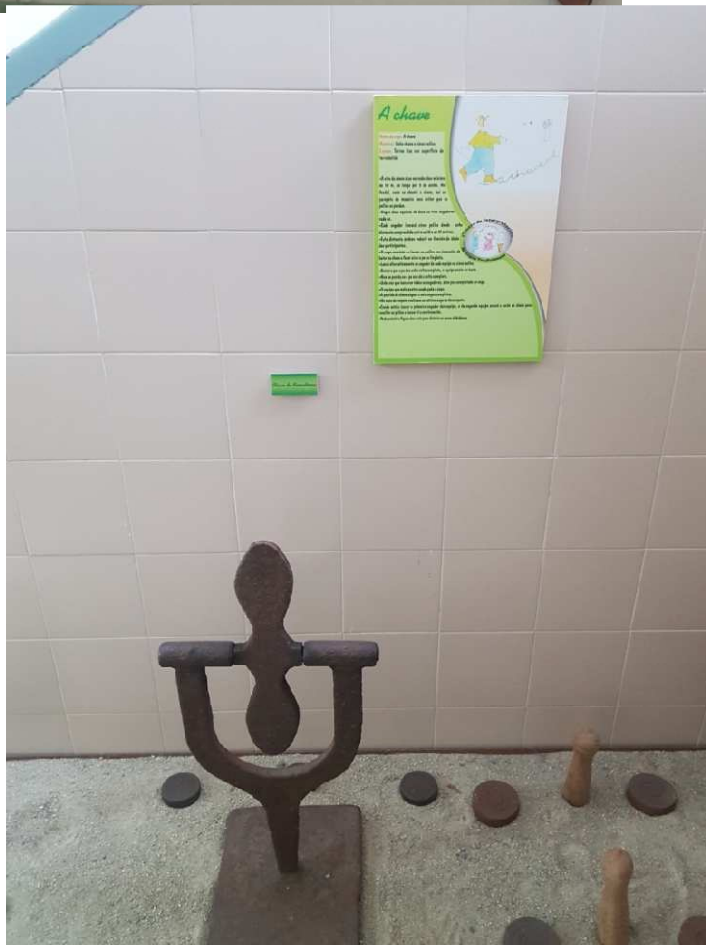






















# Peón

(bukaina, piñón, bailarista...)

O peón é un xoguete feito de madeira torneada, que leva na súa punta un cravo de ferro para que vire con xeito. Para bailar o peón súxéitase unha piola no pirucho e enróllase sobre a barriga.

para que eu baile póñenme a capa porque sen capa non podo bailar e para que eu baile tíranme a capa porque con capa non podo bailar

**Partes do peón:**

- pirucho
- capa
- barriga
- ferrón

En basco: **Xiba** En catalán: **Baldufa** En español: **Peonza, bujaina, trompo** En portugués: **Plão** En francés: **Toupie** En inglés: **Spinning top** En alemán: **Kreisel**

